Geschichte

der

Methodik

des deutschen

Volksschulunterrichts.

Unter Mitwirkung einer Anzahl Schulmänner

herausgegeben

von

Dr. C. Kehr,

† Schulrat und Seminardirektor in Erfurt.

Zweite Auflage.

Erster Band:

Geschichte des deutschen Unterrichts in der Volksschule.

Gotha.

Verlag von E. F. Thienemanns Hofbuchhandlung.

1889.

Geschichte

des

deutschen Unterrichts

in der Volksschule.

Bearbeitet

von

A. Engelien, H. Fechner, Dr. C. Kehr, Th. Kriebitzsch, Dr. F. Schäfer.

Gotha.
Verlag von E. F. Thienemanns Hofbuchhandlung.
1889.

Inhalt.

1. Geschichte des Leseunterrichts.

Von

Dr. Carl Kehr,

† Schulrat und Seminardirektor in Erfurt.

[Für die zweite Auflage revidiert von **Heinrich Fechner,** erst. ord. Lehrer am Kgl. Seminar für Stadtschullehrer zu Berlin.]

Lesen (lat. lĕgĕre) heißt ursprünglich sammeln oder zusammenlegen. In den Redensarten „Ähren lesen", „Holz, Erbsen, Linsen lesen", sowie in dem Namen der „Weinlese" hat sich diese ursprüngliche Bedeutung bis auf den heutigen Tag erhalten. Auch das Lesen der Schriftsprache ist ein Sammeln, und zwar ein Sammeln der Buchstaben zu Sinn und Bedeutung. Diese Auffassung ist eine sehr alte, denn schon Tacitus erzählt[1]), daß die alten Deutschen buchene Stäbe zum Einschnitzen gewisser Zeichen (Runen) gebraucht und diese über ein ausgebreitetes weißes Gewand gestreut und dann aufgelesen haben, um aus ihnen die Zukunft zu weissagen. Das Auf- und Zusammenlesen der Buchstaben zu Sinn und Bedeutung findet sich also schon hier. Später kommt dann auch der Ausdruck lësari, lësâri ahd., lësaere, lëser mhd. der Leser; lësan, lësen ahd., lësen mhd. lesen vor, zumeist in der Bedeutung des Trauben- oder Weinlesens[2]). Von da ab hat sich dann der Ausdruck sprachlich weiter entwickelt, denn 1537 braucht zuerst Peter Dasypodius († 1559) das Wort „Lesung"[3]), 1676 Matthias Kramer „lesbar"[4]), 1691 Kaspar Stieler (1632—1707) „belesen" und „leserlich"[5]), 1716 Christian Ludwig „lesenswert"[6]), 1790 Johann Chri-

---

[1]) Germania, cap. 10. — Vgl. auch: „Deutsche Mythologie von Jakob Grimm (1785—1863), 4. Ausgabe, besorgt von Hugo Elard Meyer, II. Band, Berlin 1876", S. 1024—25 und III. Band, 1878, S. 365; Karl Müllenhoff (1818—84): „Zur Runenlehre, Braunschweig 1852", S. 28.

[2]) Vgl. Friedrich Kluge (geb. 1856): „Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 3. Abdruck, Straßburg 1884", S. 203—4.

[3]) „Dictionarium latinogermanicum, et vice versa germanicolatinum ex optimis Latinae linguae scriptoribus concinnatum. Argentorati. Anno M. D. XXXVII", p. 376.

[4]) „Das neue Dictionarium Oder Wort-Buch, in Italiänisch-Teutscher und Teutsch-Italiänischer Sprach, reichlich ausgeführt mit allen seinen natürlichen Redens-Arten u. s. w., Nürnberg 1676", S. 1005

[5]) „Der Deutschen Sprache Stammbaum und Fortwachs / oder Teutscher Sprachschatz / Worinnen alle und iede teutsche Wurzeln oder Stammwörter u. s. w., Nürnberg 1691", Sp. 1166.

[6]) „Teutsch-Englisches Lexicon, Worinnen nicht allein die Wörter, samt den Nenn-, Bey- und Sprich-Wörtern, sondern auch so wol die eigentliche als verblümte Redensarten verzeichnet sind, Leipzig 1716", Sp. 1152.

stoph Adelung (1732—1806) „Verlesung"[1]), 1803 Heinrich Stephani (1761—1850) „Leseübung", „Lesekasten" und „Lesestück"[2]).

Es ist oben bereits erwähnt worden, daß die Germanen zuerst geheimnisvolle Zeichen auf Stäben oder Ruten einritzten. Da man dazu meist die Stäbe der fruchttragenden Buche benutzte, so erklärt sich daraus nicht allein die Entstehung des Substantivs „Buchstabe", das also eigentlich ein Zweigstück der Buche mit eingeritzten Runenzeichen zu Los und Weissagung bedeutet, sondern auch des Verbums „buchstaben". Der letztgenannte Ausdruck kommt zuerst in dem gegen 1415 verfaßten Lehrgedichte „Des Teufels Netz"[3]) vor. Valentin Ickelsamer braucht noch das Verbum „buchstaben", welches sich in der deutschen Litteratur bis auf Johann Gottfried Herder (1744—1803) erhalten hat, während der Ausdruck „buchstabieren" schon im 15. und 16. Jahrhundert gebraucht wurde. Auch das Wort Buch ist aus dem Namen der Buche entstanden, wie Jakob Grimm nachgewiesen hat, der bei dieser Gelegenheit eines auch jetzt noch vielfach vorkommenden Hirtenbrauches erwähnt: „Namen in Birken oder Buchen zu schneiden und in Blätter zu stechen. In der That, da einzelne Runen nach Bäumen benannt sind, da die Bücher Blätter haben, erscheint die Verwandtschaft zwischen Buch und Buche begründet und höchst passend."[4])

Wenn das Schriftlesen ein Sammeln der Buchstaben zu Silben, der Silben zu Wörtern, der Wörter zu Sätzen und Gedanken, zu Sinn und Bedeutung ist, dann erklärt sich auch die Einteilung des Lesens in ein mechanisch-geläufiges, logisch-verständiges und euphonisch-schönes. Das mechanische Lesen hat sein Ziel in dem schnellen Überschauen, dem sofortigen Zusammenfassen und dem lautrichtigen Aussprechen der einem Worte oder Satze zugehörigen Lautelemente. Wenn Dr. Gottlob Leberecht Schulze (1779—1846)[5]) das Lesen als ein nach sichtbaren Lautzeichen geordnetes Sprechen definiert, so scheint uns diese Erklärung unter der großen Menge von Definitionen die beste[6]). In jedem Falle verfolgt das mechanische Lesen den Zweck, die mechanischen Schwierigkeiten zu überwinden und ein Lesen ohne Stocken zu erzielen. Die verständige Übung ist dabei die Hauptsache,

---

[1]) „Kleines Wörterbuch für die Aussprache, Orthographie, Biegung und Ableitung, als der zweyte Theil der vollständigen Anweisung zur Deutschen Orthographie, Frankfurt und Leipzig 1788", S. 237.

[2]) „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren, Erlangen 1803", S. 39 u. 40. — Vgl. überhaupt F. L. Karl Weigand (1804—78): „Deutsches Wörterbuch, I. Band, 3. Auflage, Gießen 1878", S. 1097—98; Wilhelm Wackernagel (1806—69): „Geschichte der deutschen Litteratur bis zum dreißigjährigen Kriege, Basel 1872", S. 13.

[3]) „Des Teufels Netz. Satirisch-didaktisches Gedicht aus der ersten Hälfte des fünfzehnten Jahrhunderts. Herausgegeben von Dr. Karl August Barack (geb. 1827), Stuttgart 1863", S. 138, V. 4321 ff.

[4]) „Deutsches Wörterbuch, II. Band, Leipzig 1860", Sp. 467.

[5]) „Legographologie oder Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementar-Unterrichts im Lesen und Rechtschreiben, 1. Aufl., Leipzig 1821", S. 1.

[6]) Verschiedene Definitionen des Begriffes „Lesen" finden sich bei Friedrich Jacobi (1800—69): „Der Lese-Unterricht. Eine historische Darlegung und kritische Beurteilung der wichtigsten Lese-Lehrarten, nebst einer methodischen Anleitung für den Lese-Unterricht von der ersten Stufe bis zur Vollendung, Nünberg 1851", S. 2—3; auch bei Karl Christoph Friedrich Stockmayer (1803—70) in der „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens von Dr. Karl Adolf Schmid (geb. 1804), IV. Band, 2. Aufl., Gotha 1881", S. 622; jetzt am vollständigsten zusammengestellt in Heinrich Fechner: „Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Eine quellenmäßige Darstellung ihrer Entwickelung. Berlin 1882", S. 6—11.

dieselbe darf deshalb auch nicht durch unnötige Erklärungen und Auseinandersetzungen gestört werden. Wer jemals das stümperhafte, holpernde, stolpernde und dadurch sinnstörende Sprechen eines ungeübten Vorlesers gehört hat, wird sicherlich dem mechanisch-geläufigen Lesen den Wert, der ihm mit vollem Rechte gebührt, nicht absprechen. Aber so notwendig die Beseitigung der technischen Schwierigkeiten ist, so notwendig ist auch anderseits das Lesen mit Verstand. Es handelt sich hier zunächst um das Merken auf den Sinn der Wörter. Jedes Volk braucht je nach dem Grade seiner Bildung eine bestimmte Anzahl von Wörtern zum Ausdrucke seiner Gedanken. Der Wörterreichtum der bisher entzifferten hieroglyphischen Inschriften Ägyptens umfaßt ungefähr 685 (550?) Wörter[1]), das Alte Testament braucht 5642 Wörter[2]). Deutsche Denker und strenge Logiker mögen an 10000 Wörter brauchen, während William Shakespeare (1564—1616) seine Dramen mit einem Vorrate von 15000 Wörtern geschrieben hat[3]). Den Wörterschatz des Kindes richtig zu beurteilen und dem Schüler das fehlende Verständnis zu eröffnen, ist eine der größten Aufgaben, welche der Lehrer beim logischen Lesen zu lösen hat. Das Wortverständnis freilich ist nur erst der Anfang; denn der Zusammenhang der Gedanken und die Beurteilung des Ganzen ist die ungleich wichtigere und schwierigere Seite. Das Wort Wilhelm v. Humboldts (1767—1835): „Die Sprache ist [nicht ein Konglomerat aufgeschichteter Wörterhaufen, sondern sie ist] gleichsam die äußerliche Erscheinung des Geistes der Völker — ihre Sprache ist ihr Geist, und ihr Geist ihre Sprache[4]) —" verdient hier die größte Beachtung des Lehrers. Ohne das Eintauchen in das Gedankenmeer der Sprache, ohne das Aufsuchen der in der Meerestiefe ruhenden Perlen, ohne das rechte Hineinleben in den lebendigen Geist der Schriftsteller wird der Leseunterricht niemals die erwünschten Folgen haben und nie das werden, was er sein soll — eine Gymnastik des Geistes. Die Philippusfrage: „Verstehst du auch, was du liesest?"[5]), kann daher im Unterrichte der Kinder auch nie und niemals genug berücksichtigt werden. Ist dann aber das Verständnis des Gelesenen erzielt, und hat der Schüler den Gedankeninhalt seines Sprachstückes begriffen, dann wird er auch sich von den Empfindungen ergreifen lassen, welche den Schriftsteller zur Zeit der Abfassung des Lesestückes beseelten, und dann wird er auch dieses Ergriffensein in einer so geist- und gemütvollen Weise zum Ausdrucke bringen, daß der dritten Forderung des euphonisch-schönen Lesens Genüge geleistet wird. Es ist freilich mit dem sogen. euphonischen und ästhetischen Lesen eine eigentümliche Sache. „Lassen Sie uns" — sagt Goethe in „Wilhelm Meisters Lehrjahren" — „ja nicht zu sehr auf Geist und Empfindung drängen; das sicherste Mittel ist, wenn wir unseren Freunden mit Gelassenheit erst den Sinn der Buchstaben erklären und ihnen den Verstand eröffnen. Ich habe bei Schauspielern, sowie über-

---

[1]) Christian Karl Josias v. Bunsen (1791—1860): „Ägyptens Stelle in der Weltgeschichte. Geschichtliche Untersuchung in fünf Büchern, I. Buch, Hamburg 1845", S. 322 ff.

[2]) Ernest Renan (geb. 1823): „Histoire générale et système comparé des langues sémitiques. I^e partie. 3^e édition. Paris 1863", p. 140.

[3]) Max Müller (geb. 1823): „Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache. Für das deutsche Publikum bearbeitet von Karl Böttger, II. Serie, 2. Aufl., Leipzig 1870", S. 71; Ludwig Schacht (1826—82): „Über Geschichte der deutschen Sprache von den ältesten Zeiten bis zum Althochdeutschen (Programm-Abhandlung), Elberfeld 1868", S. 16.

[4]) „Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwickelung des Menschengeschlechts, Berlin 1836", S. 37.

[5]) Vgl. Apostelgeschichte 8, 30.

haupt keine schlimmere Anmaßung gefunden, als wenn jemand Ansprüche an Geist macht, so lange ihm der Buchstabe noch nicht deutlich und geläufig ist." Es stimmt dieses Wort mit dem des Faust an Wagner überein:

„Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor".

Die vorstehende Dreiteilung des Lesens ist eine rein theoretische; denn in der Praxis des Schullebens „muß eins ins andre greifen, eins durchs andre blühn und reifen". Nur durch die rechte Vereinigung kann der eigentliche Lesezweck erreicht werden. Besteht doch der wahre Wert des Lesens in nichts anderem, als in dem Auflesen, Aufnehmen, Sammeln, Verarbeiten und Reproduzieren der sprachlos auf totem Papiere niedergelegten Gedanken von Geistern, die räumlich oder zeitlich von uns getrennt sind, und mit denen wir durch ihre Schrift in einen geistigen Verkehr treten, in eine Verbindung, durch welche wir uns nicht allein geistig fördern, sondern auch die Möglichkeit der Selbstbelehrung und der Einwirkung der Belehrung auf andere gewinnen. Wenn auch der Wert des Lesens heute nicht mehr so hoch geschätzt wird, wie im Altertum, wo es manchem der in Sicilien nach der Belagerung von Syrakus gefangenen Athener zu gute kam, daß er lesen und sich durch den Vortrag beliebter Stellen aus Euripides eine angenehmere Lage verschaffen konnte, als sie vielen seiner armen Landsleute zuteil wurde, die im Gefängnis schmachteten oder in die Sklaverei verkauft wurden[1]), so behalten doch die Worte Schillers für alle Zeiten ihre Bedeutung:

„Körper und Stimme leiht die Schrift dem stummen Gedanken;
Durch der Jahrhunderte Strom trägt ihn das redende Blatt".[2])

und:

. . . . . . „Sprache und Schrift.
Was ich ohne euch wäre, ich weiß es nicht; aber mir grauet,
Seh' ich, was ohne euch Hundert' und Tausende sind."

Welch eine Wertschätzung in unserer Zeit das Lesen [und Schreiben] hat, geht übrigens daraus hervor, daß man heutzutage das Lesenkönnen und die Lesefertigkeit zum Maßstabe der Bildung im deutschen Heere macht. Zwar hat schon Friedrich Schleiermacher (1768—1834)[3]) die Schätzung der Volksbildung nach der Zahl der Lesenden und Schreibenden getadelt, weil das Lesen nicht Bildungszweck, sondern Bildungsmittel ist — eines unter vielen — und zwar ein die Bildung förderndes, aber unter Umständen auch ein sie hinderndes, ja vielleicht sogar ein sie ertötendes, weil alles darauf ankommt, warum man liest, was man liest und wie man liest; aber trotz der Richtigkeit dieses berechtigten Einwandes wird das rechte Lesen sittlich-guter Lesestoffe immer eines der besten Förderungsmittel wahrer Volksbildung sein und bleiben, eine Thatsache, welche es auch erklärlich finden läßt, daß die besten Geister auf dem Gebiete der Pädagogik von jeher mit allem Fleiße darauf bedacht gewesen sind, die Methode des Lesenlehrens zu verbessern. Daß sich unter die Pfadfinder oft auch falsche Führer gemacht, Menschen, welche von der Sache absolut nichts verstanden haben und ihr mangel-

---

[1]) Vgl. Ernst Curtius (geb. 1814): „Griechische Geschichte, II. Band, Berlin 1874", S. 660.

[2]) „Der Spaziergang", V. 136 u. 137.

[3]) „Erziehungslehre, herausgegeben von Joh. Friedr. Karl Platz (1806—74), Berlin 1849", S. 386.

haftes Wissen nicht schnell genug an den Mann bringen konnten, so daß schon Schiller 1797 in seinen „Xenien" über diese Bücherfabrikanten urteilt:

„Was sie gestern gelernt, das wollen sie heute schon lehren.
Ach! was haben die Herrn doch für ein kurzes Gedärm,"

das ist eine beklagenswerte Thatsache, welche, wie bisher, so auch in der Zukunft noch lange Zeit üppige Sprossen treiben wird, wenn die Geschichte der Methodik in der Weise, wie bisher, vernachlässigt wird, und wenn dieselbe ihre warnende und strafende Stimme nicht kräftig und ausdauernd in unsere Zeit hineinruft.

Die Stoffe zum mechanischen, logischen und euphonischen Lesen nimmt die Volksschule aus der Fibel, dem Lesebuche, dem Gesangbuche und der Bibel (in katholischen Volksschulen aus einem approbierten Bibelauszuge). Die beiden letztgenannten Bücher stehen im Dienste des Religionsunterrichtes und werden deshalb in der Geschichte desselben die erforderliche Beachtung finden. Wir haben deshalb auch bei der Betrachtung des schulmäßigen Leseunterrichtes, soweit derselbe im Dienste der speziellen Sprachbildung steht, hier nur das Lesen in der Fibel und im eigentlichen Lesebuche zu betrachten, und werden demgemäß im Folgenden die Sache von drei Seiten beleuchten, indem wir

1) die Entwickelung des ersten Leseunterrichtes betrachten (die Fibel nach Inhalt und Methode);
2) die „Geschichte des Lesebuches" und daran
3) die Einführung in das Verständnis des Gelesenen resp. die Erklärung der Lesestücke anreihen.

Der erste Leseunterricht.

(Die Fibel und ihre Geschichte.)

a. Die Fibel inbezug auf ihren Inhalt.

Motto: „Das buochstaben / wie mans in den schuolen nennet / vn̄ dadurch die kinder lesen lernen / ist nit so ain geringe kunst als mā mainet / Es ist nit die geringste vrsach darzuo gewest / das die teütschen jrer aignē angebornen muotter sprach so gar vergessen haben / das man des rechten Buochstabens nit geachtet hat / dann auß rechtem Buochstaben lernet man gar bald den rechten verstand der wörter."
Valentin Ickelsamer (Teutsche Grammatica).

In der Geschichte der Fibel können wir, was den Inhalt anbelangt, drei Perioden unterscheiden. Die erste Periode bringt Fibeln mit vorwiegend religiösem oder kirchlichem Lehrstoff, die zweite: Fibeln mit weltlichem Inhalt und zwar zum Zwecke der Ergötzlichkeit oder der Erhöhung der Lernfreudigkeit der Schüler, und die dritte Periode sieht von allen nicht zur Sache gehörenden Nebenzwecken ab und erstrebt nur die sprachliche Förderung der Schüler.

Betrachten wir zuerst die kirchliche Periode, so muß konstatiert werden, daß trotz der vor der Reformation vorhandenen Volksschulen [1]), sowie trotz der zahlreichen Bibelübersetzungen der vorreformatorischen Zeit [2]) das Bibellesen in

[1]) Johannes Janssen (geb. 1829): „Die allgemeinen Zustände des deutschen Volkes beim Ausgang des Mittelalters, Freiburg i. Br. 1878", S. 20 ff.

[2]) Joseph Kehrein (1808—76): „Zur Geschichte der deutschen Bibelübersetzung vor Luther, Stuttgart 1851", S. 1 ff. — Karl Goedeke (geb. 1814): „Grundriß zur Geschichte der

den Schulen nicht kultiviert wurde. Dasselbe kam erst zur Zeit Herzog Ernst des Frommen von Sachsen-Gotha in die Schulen. Der treibende Grund lag in der Reformation. Wenn man in unseren Zeiten oft sagen hört, daß die Schule das Leben bildet, so lehrt uns die Erfahrung an der Hand der Geschichte, daß die Umkehrung dieses Satzes nicht minder wahr ist. Als das Rittertum blühte, lehrte und pflegte man die ritterlichen Übungen[1]). Als infolge der Erfindung des Schießpulvers und der Entdeckung Amerikas das Rittertum schlafen ging, und der Bürgerstand zur Herrschaft gelangte, schuf man Bürgerschulen, die man den Zunfteinrichtungen des Handwerkerstandes gemäß mit zunftmäßigen Schulmeistern, Schulgesellen und Schullehrlingen besetzte; als die Hansa blühte, gründeten die Kaufleute in den Städten „Schriefscholen“, in denen die Unterweisung im Anfertigen von Briefen der Hauptunterrichtsgegenstand war[2]), und als die Reformation kam, und die kirchlichen Streitfragen die Gemüter bewegten, wurde die Schule in den Dienst des kirchlichen Interesses gestellt und bekam ausschließlich kirchliche Lehrstoffe. Nicht die Schule bestimmt das Leben, sondern das Leben bestimmt die Schule. Das Leben ist eine viel zu gewaltige Macht, als daß die Schule imstande wäre, sich seinem Einflusse auf die Dauer zu entziehen. Als darum Luther den Urtext der Bibel in die deutsche Sprache übersetzte, dem deutschen Volke den deutschen Kirchengesang, den deutschen Katechismus gab und in der deutschen Predigt Gottes Wort zur Geltung brachte; als der gewaltige Mann das Formalprinzip der evangelischen Kirche verkündigte: die heilige Schrift ist die alleinige Regel und Richtschnur unseres Glaubens und Lebens, und seinen Gegnern den Fehdehandschuh mit den Worten hinwarf: „Forschet in der Schrift!“ — „Widerlegt mich aus der Schrift!“ — da wurde, und dies kann uns nicht wundernehmen, auch in den Schulen das Lesen in der Bibel die erste und höchste Beschäftigung.

Als Beweis für die Richtigkeit dieser Behauptung dienen die Bestimmungen in den damaligen Kirchen- und Schulordnungen.

Die weimarische Schulordnung vom Jahre 1619[3]) sagt ausdrücklich: „Die Bücher die wir in der deutschen Claß brauchen, sind diese: 1) Der Katechismus Lutheri, sampt den Fragestücken Rosini[4]). 2) Das Lesebüchlein, mit seinem Vortrab. 3) Das erste Buch Mosis deutsch. 4) Das Grundbuch der Religion. 5) Das Spruchbuch vber die Evangelia vnd Episteln. 6) Ein Handbüchlein, in sich begreiffende die deutschen Locos Communes, oder den Inhalt aller Articel vnserer Christlichen Religion, sampt einem kurtzen Begriff vnnd Außzug des Concordien-Buchs. 7) Nebenst den gewöhnlichen Evangelionbüchlein. 8) Psalter. Und 9) Herrn Lutheri Gesangbuch.“ — Vom Kate-

---

deutschen Dichtung. Aus den Quellen, II. Band (das Reformationszeitalter), 2. Aufl., Dresden 1886“, S. 152 ff. — Ludwig Keller: „Die Waldenser und die deutschen Bibelübersetzungen nebst Beilagen zur Geschichte der Reformation, Leipzig 1886“.

1) Alwin Schultz (geb. 1838): „Das höfische Leben zur Zeit der Minnesinger, I. Bd., Leipzig 1879“, S. 126 ff.

2) Johannes Müller (geb. 1846): „Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts, Gotha 1882“, S. 321 ff.

3) „Bericht Vom newen Methodo: Wie es in den Schulen deß Weymarischen Fürstenthumbs / mit Vnterweisung der Jugend / gehalten werden soll / allermeist / so viel betrifft die deutschen Classen / item / in etwas auch mit belangende die lateinischen Classen der Grammaticken. Gestellet durch M. Johannem Kromeyer u. s. w. Gedruckt zu Weymar / Bey Johann Weidnern. M. DC. XIX.“ Von Bl. C[b.] — Dij[a.]

4) Bartholomäus Rosinus (1520—86) war 1559—73 Superintendent zu Weimar, 1574 bis zu seinem Tode Superintendent zu Regensburg. Vgl. Christian Gottlieb Jöcher (1694—1758): „Allgemeines Gelehrten-Lexikon, III. Teil, Leipzig 1751“, Sp. 2231.

chismus wird erzählt, daß derselbe alle zehn Wochen einmal durchgemacht und den Kindern vorgebetet werden soll. „Bei solcher Vbung des Catechismi sollen auch alle die kleinen Kinder, die gleich noch nicht lesen können, mit zuhören: denn von hören können sie es lernen, das sie nicht wissen, wie sie darzu kommen. Die anderen aber die schon ein wenig lesen können, sollen nicht allein mit zuhören, sondern auch jedes sein Büchlin in der Hand haben, vnd mit fleis vnter deß einen Knabens fürbeten, auff alle Wort vnd Zeilen sehen." Wenn die Kinder das ABC von den Blättlein, die man den Vortrab nennet, gelernt haben, so sollen sie sofort zum Buchstabieren schreiten. Dazu bedarf's aber, nach der Ansicht des weimarischen Generalsuperintendenten Johann Kromayer (1576—1643), des Verfassers der in Rede stehenden Schulordnung, „keiner erdichteten Syllaben, welche die Kinder sonst nur nach der Larven außwendig lernen, sondern der Präceptor nehme stracks das Vater vnser für sich, denn da sind Syllaben genung jnnen". „Wann" — heißt es dann weiter — „der Vortrab vnd das Lesebüchlin, wie vorhin erzehlet worden, zum Ende gemacht ist, so sol drauff, ohn längeres auffhalten, denselben Knaben stracks das erste Buch Mosis fürgegeben werden, vngeachtet, ob sie schon im buchstabiren vnd lesen noch etwas oder auch gleich sehr gering vnd vnfertig sein möchten: denn es nicht drauff angefangen, das sie die gantze Lesekunst flugs in wenig Wochen auß dem Lesebüchlein müsten gefasset haben: wenn sie es also bald köndten, so dürfften sie keines ferneren Lehrens noch Vnterrichts. Drumb ist's hier nicht von nöthen, das man flugs zaghafftig oder kleinmühtig werde."

Noch hundert Jahre später waren diese Ansichten in den Schulordnungen maßgebend, denn in der Kurfürstlich Braunschweigisch-Lüneburgischen Schulordnung vom Jahre 1737 heißt es ausdrücklich:

„Ehe die Kinder noch lesen lernen, werden ihnen die zehn Gebote und übrigen Hauptstücke durch tägliches Vorsagen beygebracht und auf das leichteste erkläret. Sobald sie selbst zu lesen anfangen, wird ihnen der Katechismus, darauf das neue Testament, und endlich die gantze Bibel auch zur Lese-Vbung vorgeleget und keine Gelegenheit versäumet, ihnen mit wenig Worten etwas Gutes hiebey zu sagen." [1]).

Es mag mit diesen beiden Beispielen genug sein, denn es geht aus ihnen zur Genüge hervor, daß in den Schulen der früheren Zeit die Bibel und der Katechismus die Hauptlesebücher waren. Wer eine größere Anzahl von Belegen für die Richtigkeit dieser Behauptung wünscht, findet sie in dem Hauptwerke von Reinhold Vormbaum[2]). Im übrigen mag hier noch die Bemerkung stehen, daß sich noch bis in die neueste Zeit hinein Männer gefunden haben, welche den Gebrauch der Bibel als erstes und einziges Lese lehrbuch verteidigen.

So erklärt z. B. Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766—1837)[3]) das wohlbewährte Festhalten an dem Lesenlernen aus der Bibel um deswillen für einen Vorzug gegenüber den gewöhnlichen Lesebüchern, weil die Kinder durch das Lesen schwerer Wörter vor Erschlaffung behütet werden (?). Auch der Schulrat Karl Albert Weidemann (geb. 1806) in Meiningen[4]) hält es für eine ganz falsche Ansicht, wenn man meint, daß die Leseübungen in der Bibel sich nicht mit dem Respekt vor Gottes Wort vertragen. „Bei unseren Voreltern stand die Bibel in gar hoher

---

[1]) Reinhold Vormbaum: „Die evangelischen Schulordnungen des achtzehnten Jahrhunderts, Gütersloh 1864", S. 366.

[2]) „Evangelische Schulordnungen, I.—III. Band, Gütersloh 1860—64".

[3]) „Erziehungslehre, III. Band, 2. Aufl., Leipzig 1829", S. 178.

[4]) „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, herausgegeben von Dr. Karl Adolf Schmid, I. Band, 2. Aufl., Gotha 1876", S. 665.

Achtung, und doch war sie in allen Kinderschulen alleiniges Lesebuch." Am schärfsten hat sich aber Klaus Harms (1778—1855) darüber ausgesprochen[1]): „Öfters als einmal bin ich willens gewesen, jeden ‚Kinderfreund', der ein Freund der Kinder so wenig ist, aus der Schule zu verbannen und zu erklären: wir wollen hinfort kein Buch in der Schule brauchen, als die Fibel, den kleinen und großen Katechismus, Gesangbuch und Bibel, ja diese als Lesebuch, als was sie im Grunde doch auch gebraucht wird". Noch 1851 hatte Ludwig Völter (geb. 1809) den Mut, das Lesebuch für einen Luxusartikel der Volksschule zu erklären[2]), und selbst der verdienstvolle Rektor Friedrich Otto (1806—76) in Mühlhausen war der Meinung, daß die einfache Volksschule keinen Raum für ein Lesebuch habe.

Wir brauchen über diese Auffassung hier wohl nicht zu urteilen, denn die Geschichte der Pädagogik ist über sie schon lange zur Tagesordnung übergegangen. Bemerken wollen wir nur, daß in Preußen die Benutzung der Bibel als bloßes Lesebuch durch einen Ministerialerlaß vom Jahre 1844 und in Württemberg durch ein Konsistorialreskript vom Jahre 1856 offiziell verboten worden ist[3]).

Mit und neben der Bibel kommt in früher Zeit auch schon das Wort Fibel vor. Das Wort „Fibel" findet sich zuerst in einem Kölner Glossar aus dem Jahre 1419. Die Verwandtschaft der Fibel mit der Bibel hat Jakob Grimm nachgewiesen[4]) und die Meinung ausgesprochen, daß der Ausdruck „Fibel" nichts anderes als „kleine Bibel" bedeutet. Dieses Resultat wissenschaftlicher Forschung stimmt mit der Thatsache überein, daß der Inhalt der frühesten Fibeln durchweg religiöser und kirchlicher Natur war[5]). Wir können in dieser Beziehung auf die ersten deutschen Fibeln, auf „Der Kinder Handbüchlein" von Melanchthon[6]) aufmerksam machen, welches das

---

[1]) „Pastoraltheologie, 3. Aufl., Kiel 1878", S. 317.

[2]) „Beiträge zur christlichen Pädagogik und Didaktik, Stuttgart 1852", S. 191—206. („Zur Lesebuchsfrage".)

[3]) Aus einer Verfügung der schleswig-holsteinischen Regierung vom 26. November 1870 geht hervor, daß noch in dem gedachten Jahr eine Anzahl von Landschulen in jenem Bezirke vorhanden gewesen ist, in denen „Bibel, Gesangbuch und biblische Geschichte die Stelle der Lesebücher vertraten".

[4]) „Deutsches Wörterbuch, III. Band, Leipzig 1862", Sp. 1612. F. L. Karl Weigand dagegen entscheidet sich („Deutsches Wörterbuch, I. Band, 3. Aufl., Gießen 1878", S. 523) für die Ableitung von fibula, d. i. Klammer zum Verschluß der Bücher, „welcher Begriff dann auf das Buch selbst übergegangen sein muß". Das „Vokabular" von 1419 in München (vgl. J. Andreas Schmeller [1785—1852]: „Bairisches Wörterbuch, I. Teil, 2. Aufl., München 1872", Sp. 685 identifiziert auch nicht Fibel mit Bibel, sondern schreibt: Abecedarium ein ABC oder ein Fibel". Übrigens gedenkt Schmeller zum Worte Fibel des nordischen Fimbul = tyr, des Erfinders der Runen. Die im 15. Jahrhundert üblichen Ausdrücke für den ersten Leseunterricht waren: „Buchstaben und Silben lesen lernen", „das ABC und Benedicite lernen", „in der Tafel das ABC, Benedicite, Confituor u. dgl. Buchstaben und lesen lernen". Die alten Bezeichnungen der Schulbüchlein, die wir jetzt Fibeln zu nennen pflegen, waren: „Stymmenbüchlein", „Namenbüchlein", „ABC-Büchlein", Taflbüchle", „Grundtbiechel", „libellus abecedarius", „tabula elementalis", „libellus elementalis" u. s. w.

[5]) Die älteste bekannte gedruckte Fibel ist eine lateinische, 4 Bl., 8°, ohne Titel, Orts- und Zeitangabe, einer der ersten niederländischen (vielleicht Utrechter) Drucke, dessen einziges noch vorhandenes Exemplar in der Stadtbibliothek zu Haarlem von M. F. A. G. Campbell, dem Oberbibliothekar der Königl. Bibliothek im Haag, in seinen „Annales de la typographie néerlandaise au XV^e siècle" (La Haye 1874), p. 1, No. 1 beschrieben ist. Die Fibel enthält das Abc, Pater noster, Ave Maria, Credo, Ave salus mundi, Corpus et sanguis domini nostri jhesu cristi custodiat animam.

[6]) Das „Handbüchlein" wird nicht selten, wenn auch mit Unrecht Luther zugeschrieben obwohl es schon die Zwickauer Schulordnung von 1523 („Ordnung deß Nawen Studij"),

Alphabet, das Vaterunser, den Glauben und Gebete enthielt. Eine im Jahre 1525 zu Wittenberg erschienene Fibel führt den Titel: „Eyn Bökeschen vor de leyen vnde kinder", worin das Alphabet, die Vokale und Konsonanten besonders, die zehn Gebote, der Glaube mit einer Auslegung des Vaterunsers, das Benedicite und Gratias, von der Taufe, vom Sakramente, von der Beichte und den Ziffern enthalten sind[1]), nebst einer kurzen Regel, wie die letzteren richtig zusammengestellt werden. Der Anfang enthält Titulaturen zum Briefschreiben. Es ist dieselbe Fibel, von der Heinrich Gräfe (1802—68) mitteilt[2]), daß sie 1527 auf 24 Blättern 8⁰ in Erfurt erschienen sei[3]). Dasselbe gilt auch von einer alten Bilderfibel, welche sich in der Bibliothek zu München befindet[4]).

---

die es als Lehrmittel der sechsten Klasse aufführt, das „Handtbüchlin Philippi Melanch." nennt. Vielleicht sind die im sächsischen Schulplan von 1528 vorkommenden Worte „der Kinder Handbüchlein" ohne Beziehung auf ein ganz bestimmtes Buch zu verstehen, vielleicht beziehen sich anderwärts vorkommende gleiche Bezeichnungen auf Melanchthons Enchiridion elementorum puerilium, das schon 1523 erschienen sein muß, wenn sich auch bis jetzt noch kein Druck aus jenem Jahre hat nachweisen lassen. Diese Schrift findet sich in Bretschneider-Bindseil: Corpus reformatorum Opp. Melanchth. Vol. XX abgedruckt. Sie ist ihrerzeit mehrmals aufgelegt worden und enthielt das ABC, Vocales, Diphthongi, Pater noster, Ave Maria, Symbolum apost., Psalmus 66, Decem praecepta, In Decalogum Epigramma Melanchthonis, Ex Evangelio Matthaei c. 5—7, Ex Epistola Pauli ad Romanos c. 12, Ex Evang. Joannis c. 13, Psalm. 127 ejusque Paraphrasis, De vita humana, Dicta sapientum Erasmo Roterodamo interprete etc. etc.

[1]) Wie in jener Zeit alle Unterrichtsgegenstände vom religös-kirchlichen Gesichtspunkte aus betrieben wurden, so auch das Rechnen. „Die Arithmetik" — sagt ein Lehrer am Magdalenum zu Breslau — „ist nütze zum Gebet; denn, wenn wir beten, so beten wir zum dreieinigen Gott. Die Arithmetik ist es aber, welche uns die Worte drei und eins kennen lehrt. Wir sprechen weiter von der 1., 2. und 3. Person in der Gottheit, — wiederum Worte, die uns durch die Mathematik verständlich werden. Die Mathematik lehrt die Jahre zählen, und zwar von der Erschaffung der Welt. Wenn man das kann, so muß die Welt erschaffen sein, und somit ist die Behauptung des Heiden Aristoteles, daß die Welt ewig sei, widerlegt. Man könne sich, heißt es in einer anderen Stelle, auch gegen das Numerieren versündigen; denn David habe eine Sünde gegen das Numerieren begangen." Karl Strack (geb. 1813): „Geschichte des deutschen Volksschulwesens, Gütersloh 1872", S. 68.

[2]) „Die deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse, II. Band, 1. Aufl., Leipzig 1847", S. 179.

[3]) Vgl. Johannes Müller: „Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts, Gotha 1882", S. 63, Anmerk. 19. — Jene 1527 „tho Erfforde" erschienene Ausgabe des Büchleins führte den Titel „Der Leyen Biblia".

[4]) Diese Bilderfibel auf Pergament, nach welcher Herr Seminar-Oberlehrer Dr. Johannes Müller (Waldenburg i. S.) Nachforschungen angestellt hat, hat nach der Schrift von Dr. Karl v. Halm (1809—82): „Die deutschen Handschriften der Königl. Hof- und Staatsbibliothek zu München. Nach Jóseph Andreas Schmellers kürzerem Verzeichnis, I. Teil, München 1866", S. 212 [Nr. 1547] folgenden Titel: „Neues Namenbüchlein, worauß bald und leichtlich lesen zu lehrnen mit einigen Gebeten und kurzem Catechismus". Sie enthält 34 Blätter in 8⁰ und ist „geziert mit hübschen kleinen Miniaturgemälden und kostbar eingebunden". — „Dabei eine vergoldete Zeigenadel, deren Griff ein silberner Vogel." Eine vom Oberbibliothekar Dr. Karl v. Halm herrührende Beschreibung dieser wegen ihrer wertvollen Ausstattung unversendbaren Fibel sagt: Zuerst stehen darin die Buchstaben, groß und klein, dann werden die Konsonanten im ganzen der Reihe nach so behandelt, daß zu jedem Konsonanten ein besonderes Blatt verwendet wird; auf diesem findet sich allemal eine hübsch gemalte kleine Abbildung religiösen Inhaltes, Heilige, deren Namen mit dem betreffenden einzuübenden Konsonanten beginnen (daher der Titel des Buches!), z. B. bei St ein Bild von Stephani Steinigung. Neben dem Bilde stehen links oder rechts die Verbindungen des betreffenden Konsonanten mit den fünf Vokalen, links allemal der Konsonant in erster Stelle, rechts allemal die Vokale in erster Stelle, z. B. stehen bei St neben dem Bilde links die Silben: sta, ste, sti, sto, stu untereinander, rechts die Silben: ast, est, ist, ost, ust. Unter dem Bilde und den Zusammensetzungen des Konsonanten mit den Vokalen finden sich erst ein-, dann zweisilbige Worte. Schließlich folgen die Zahlzeichen und zusammenhängende Lesestücke,

Die ältesten Fibeln, welche mir zu gebote stehen, verdanke ich der Güte des Herrn Seminar-Oberlehrers Joh. Müller zu Waldenburg i. S., welcher auf diesem Gebiete bedeutende Studien gemacht und mit der größten Liberalität mir seine Forschungen mitgeteilt hat. Über einzelne derselben hat er in den bereits genannten „Quellenschriften" Bericht erstattet; andere werden in der vorliegenden Abhandlung noch besondere Erwähnung finden. Eine nicht geringe Anzahl jener Fibeln sind Seltenheiten ersten Ranges.

Bemerkenswert ist, daß die alten, aus dem 16. und 17. Jahrhunderte stammenden Fibeln sämtlich mit den Forderungen übereinstimmen, welche in den Kirchen- und Schulordnungen jener Zeit aufgestellt werden. Was in dieser Beziehung die schleswig-holsteinische Kirchenordnung vom Jahre 1542[1]) und die mecklenburgische Kirchenordnung vom Jahre 1552[2]) sagt, das gilt so ziemlich von allen Fibeln jener Zeit.

Die Schulordnung Schleswig-Holsteins fordert, daß die Kinder in drei Hupen (Haufen), „de men Classes nömet", geteilt werden sollen. „In de erste Hupe gehören, de de Boeckstauen vnde lesen leren. De noch mit den Boeckstauen vmmeghan, de scholen ỹn den kindtliken Enchiridijs gelert werden. Welcker ỹn sick holden, dat Vader vnse, De tein Gebade, den Glouen, de wordt der Döpe, de wordt des Auendtmals des Heren, sampt andern kindtliken gebeden."

Die mecklenburgische Kirchenordnung teilt die Kinder ebenfalls in drei Klassen. „Das erste Heuflin sind die Jüngsten, die anfahen die Buchstaben zu kennen, vnd lernen lesen. Die sollen erstlich die gewöhnlichen Handbüchlin lernen, darin das Alphabet, Oratio dominica, Symbolum, Decalogus zusamen gedruckt sein, vnd sollen im anfang den Kindern nicht andere Bücher furgegeben werden." Dieselbe Bestimmung finden wir auch in der kursächsischen Schulordnung vom Jahre 1528 u. m. a. Im übrigen gilt so ziemlich in allen Schulordnungen die Bestimmung, welche der Lehrplan für die Schule zu Süchteln, von 1660[3]) enthält: „Die Bücher, welche die Kinder lernen sollen, seynd für die Kleynere Täffelges, abBücher, Kleyne Katechismus, sterbbüchlein und dann die Newe Testamenter nach Lutheri Übersetzungh. Die Kinder sollen nit eher lesen, biß sie Woll können buchstaben: nit eher schreiben, biß sie zimmlich die trück [Druckschrift] können lesen, und den Catechismum mit sprüchen dann erst lernen."

Um dem geneigten Leser ein anschauliches Bild des Inhalts der damaligen Fibeln zu verschaffen, mögen im Folgenden aus der großen Zahl der betreffenden Schriften vier Fibeln aus dem 16. und 17. Jahrhundert etwas ausführlicher gekennzeichnet werden.

Die erste ist eine Augsburger Fibel aus dem Jahre 1534, die den Titel führt: „Eyn Besonder fast nützlich stymen büchlein mit figuren / welche die stymen an jn selbs anzeygen / mit silben vnd namen / In welchem die Gesellen / Eehalten / vn̄ ander alt leut / auch die kinder / weib vnd man / bald (als in. x x i i j. stunden auff das minst) leychtlich mögen lernen lesen / Mit eynem gegründten fast schönen Benedicite vnd Gratias zum Tisch die jungen kinder zů lernen / Durch Jacob Grüßbeütel[4]) zů Augspurg.

bestehend in den zehn Geboten und einigen Gebeten. Den Schluß des Buches bildet das Einmaleins. Die Fibel gehört, der Sprache der Ortsnamen nach zu schließen, nach Süddeutschland, wo sie in hochdeutscher Sprache nach 1600 abgefaßt sein mag.

[1]) Reinhold Vormbaum: „Die evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, Gütersloh 1860", S. 34 ff.

[2]) R. Vormbaum a. a. O., S. 62 ff.

[3]) R. Vormbaum: „Die evangelischen Schulordnungen des 17. Jahrhunderts, Gütersloh 1863", S. 521.

[4]) Grüßbeutel, aus Basel stammend, war der erste Augsburger Geistliche, der (1523) in den Ehestand trat.

M.D.XXXiiij."[1]) — Bl. 1ᵇ ſteht das große und das kleine Abc, Bl. 2ᵇ das kleine Abc, die Vokale und die Namen der Buchſtaben[2]).

ba	ab		a	
be	eb		e	
bi	ib	B	i	ſt
bo	ob		o	
bu	ub		u	

Schon auf Bl. 3ᵃ werden folgende Wörter gegeben:

	a	Bartholomeus			a	Barbara	
	e	Bernhart			e	Benedict	
B	i r	Biſchoff		B	i rt	Bildſchnitzer	
	o	Bolſter			o	Bodenſee	
	u	Burckhart			u	Burgermeiſter	
	a	Bantzer			a	Baumheckel	
	e	Becher			e	Bethlehem	
B	i s	Biſemknopff		B	i tz	Biderman	
	o	Bonauentura			o	Bononia	
	u	Buſaunen			u	Burckhauſen	

Neben den einzelnen Buchſtaben ſtehen kleine, nette Holzſchnitte, 18 an der Zahl, ſo z. B. beim a eine Axt, beim o ein Fuhrmann, bei ff ein Affe, bei ſſ eine Schlange, bei ch eine Gans, bei m ein Bär, beim ſch das Bild einer Frau, welche Hühner verſcheucht u. ſ. w. Durch dieſe Bilder ſoll den Kindern der betreffende Laut leichter behaltbar gemacht werden. Vom 14. Blatt an folgt dann „Das Benedicite zum tiſch", „Ein danckſagung nach tiſch", „Das gepet Chriſti / ſo er vns gelert hat täglich zupeten / vnd kein anders / Math. vj.", „Die ſtück des Chriſtlichen glaubens / die ein yeder menſch wiſſen vnd onzweyffelhafftig glauben ſol", endlich „Die Zehen Gepot vnſers Herren / ſteen im Bůch des außgangs der kinder Iſrael / am. xx. Capitel / im andern bůch Moſe". Am Ende iſt Jobſt Gutknecht als Drucker genannt.

Die zweite iſt eine Nürnberger Fibel aus dem Jahre 1570, welche den Titel führt: „Namenbüchlein. Darinnen wirdt das gantze Abc. Reymweiß durchauß begriffen / für Alte vnd Junge Perſonen / auch für die / ſo nicht zeyt haben gemeine Schul zubeſuchen / Durch Simon Köfferl / Burger vnnd Rechenmeyſter zu Nürmberg ſeinen Schullern zu gut in Truck verfertiget. ANNO DOMINI. M.D.LXX." Nach einer Anrede an den Leſer „volgt / wie man die Anfahenden / ſo luſt vnnd lieb haben Leſen zu lernen / Erſtlich vnterweyſen ſol"[3]). Nach einer Belehrung über die Laute und dem Abdruck des Abc folgen mehrere Seiten Übungen im Silben= und Wörterleſen. Beim Wörterleſen „Volgen erſtlich die Namen der Männer / vnd das gantze Abc. Reimweiß durchauß", „Nun folgen hernach die Namen der Weyber / auch ordenlich dem Abc. nach", „Nun volgen hernach ordenlich / dem gantzen Abc nach / etliche fürneme Städt", „Volgen villerley gruß vnd anfeng in gemein". Der weitere

[1]) Ein völlig getreuer, auch die Bilder enthaltender Abdruck des ganzen Büchleins findet ſich in H. Fechners „Vier ſeltene Schriften des ſechzehnten Jahrhunderts, Berlin 1882".

[2]) Zwiſchen ba — ab, be — eb u. ſ. w. findet ſich das Bild eines an einem Baumſtamme hinauflaufenden und gegen denſelben klopfenden Vogels (Spechtes?).

[3]) Dieſer ganze Teil des Büchleins iſt nichts anderes als ein Nachdruck der betreffenden Abſchnitte in Peter Jordans „Leyenſchůl" vom Jahre 1533, welche damals alſo wohl bereits in Vergeſſenheit geraten war. Über die „Leyenſchůl" ſoll ſpäter noch gehandelt werden.

Lesestoff hat die Überschriften: „Schuldbrieff / vnnd Handschrifft", „Quitantzbrieff", „Nun volgt hernach ein Schuld anuorderung / mit verborgner trowung", „Andere trowung Costens", „Von den Kindern wie sie sich gegen Gott / vnd jren Eltern halten sollen" [1]), „Nun volgt hernach von vnserm Leben vnd Tod", „Ein Spruch von der Warheit", „Ein schöner Spruch zu Christo", „Die fünff frag von dem hochwirdigen Sacrament / des Altars", „Ein Gebet so einer zu dem Sacrament gehen will", „Gemeine dancksagung nach dem Sacrament", „Ein Christlicher Reym". Den Beschluß macht das Einmaleins mit der Überschrift: „Lerne mit vleis das ainn mal Ein So werdenn Dir Alle Rechnung Gemein".

Die dritte Fibel ist eine gothaische [2]), welche acht Blätter in klein Oktav enthielt und den Titel führte: „Teutsches Abc und Syllaben-Büchlein / Auff Gn. Fürstlichen Befehl Für die Kinder im Fürstenthum Gotha. Gedruckt bey Christoph Reyhern/ Im Jahr 1679." Das mir vorliegende Exemplar gehört der gothaischen Schloßbibliothek und beansprucht um deswillen ein besonderes Interesse, weil aus demselben u. a. der nachmalige Herzog Friedrich III.[3]) von Gotha-Altenburg, das Lesen gelernt hat. Auf der letzten Seite steht ausdrücklich: „Beyde ABC[4]) und Syllabier Büchlein hat Prinz Friederich in 8 Monaten 5 mahl durchbracht. Vom 15. May 1705 biß 18. Januarii 1706, da er zum Lesebüchlein geschritten." Wohl der Vater des Prinzen, Herzog Friedrich II.[5]), hatte nach einer Notiz an derselben Stelle „Beyde ABC- und Syllabenbüchlein zum ersten mal durchbracht den letzten Decembris 1680. Zum 2. mal den letzten Febr. 1681. Zum 3. mal den 17. Septembr. 1681." Das Buch beginnt (S. 2) mit den kleinen Buchstaben des Alphabets (jeder neunmal); auf der folgenden Seite befinden sich das Alphabet und die Vokale in großer und kleiner Schrift; dann folgen „Zwey Sprüchlein / in welcher jeglichem alle Buchstaben des Alphabets begrieffen: 1) Wer jhm die Straffe

---

[1]) Hier finden sich ganz artige Verse, wie z. B.:

„Kein grösser zyer den Kindern ist
Denn die Eltern ehren zu aller frist.
Veracht das Alter nicht auff Erden
Wann du gedenckst auch Alt zu werden.
Wie du jetzt heltst die Eltern dein
Wirst widerumb gehalten sein".

[2]) Im Schul-Methodus Herzog Ernst des Frommen (1601—74) von 1642 (im Jahre 1883 mit kritisch-historischen und sachlichen Erläuterungen neu herausgegeben von Johannes Müller in Waldenburg [Zschopau bei F. A. Raschke]) findet sich auch noch eine ältere gothaische Fibel erwähnt, welche wohl von Andreas Reyher (1601—73) abgefaßt worden ist und den Titel führt: „Teutsch ABC- Vnd SYLLABEN-Büchlein / Für die Kinder im Fürstenthumb Gotha / Getruckt im Jahr 1641". (Andere Ausgaben stammen aus den Jahren 1643 und 1680.) Die Kosten für den Druck und Papier dieses Büchleins hat Herzog Ernst der Fromme bestritten. Es umfaßt 4½ Bogen in klein Oktav, enthält einige Alphabete, zwei Sprüche und etwa 68 Seiten (zum großen Teil bedeutungsloser) Silben. Am Schlusse finden sich einige Abkürzungen, die Interpunktionszeichen, die Ziffern und das Einmaleins verzeichnet; dies letztere in Worten und ohne Ziffern. Der Aufbau der Silben geschieht sehr stufenmäßig; es muß aber für die Kleinen eine fürchterliche Qual gewesen sein, diesen Silbenwust durchzubuchstabieren. — Viel Ähnlichkeit mit diesem ABC-Buche hat das „Lesebüchlein / Zum newen Methodo dienlich / Für die Weymarische Schuel zugerichtet. Gedruckt Zu Weymar Bey Johann Weidnern. Im Jahr M. DC. XIIX."

[3]) Friedrich III., geb. am 14. April 1699, gest. am 10. März 1772, folgte seinem Vater im Jahre 1732 in der Regierung.

[4]) Das hier erwähnte zweite Abc-Buch hat den Titel: „Teutsch und Lateinisch ABC-Syllaben- Und Lese- Büchlein. Gedruckt im Jahr 1677". Es enthält deutsche und lateinische Lettern und ist vermutlich im Gymnasium gebraucht worden.

[5]) Friedrich II., geb. am 28. Juli 1676, gest. am 23. März 1732.

Korah / Dathan und Abiram allezeit ein Exempel seyn lässet / der hütet sich für Vngehorsam und der höllischen Qval. 2) Der HErr Christus rüffet, Matthäi am xi. Capitel: Kommet her zu mir alle / die jhr müheselig und beladen seyd / ich wil euch erqvicken!" — Auf den folgenden Seiten stehen dann zweilautige Silben (ba, be, bi u. s. w.), dann drei-, vier-, fünf-, sechs- und siebenlautige und zuletzt die Diphthonge u. s. w. — Der Wortvorrat, resp. die Verbindung der Buchstaben zu Silben ist in dieser Fibel ein reicher und nach strenger Stufenmäßigkeit geordnet. Den Schluß des Ganzen bilden „Die einfältigen Wort der Sechs Häupt-Stück unsers heiligen Catechismi", „Das Benedicite", „Das Gratias", „Der Morgensegen" und „Der Abendsegen".

Um noch ein weiteres Beispiel anzuführen, erinnern wir an die zur Zeit **August Hermann Franckes** (1663—1727) im halleschen Waisenhause gebrauchte Fibel[1]), welche zunächst die großen und kleinen Buchstaben des deutschen und lateinischen Alphabetes enthält und dann folgenden Lesestoff bringt:

Lasset die Kindlein zu mir kommen u. s. w.

Ab	eb	ib	ob	ub	Mach-et euch
Ba	be	bi	bo	bu	her zu mir ihr
Ca	ce	ci	co	cu	Un-er-fahr-nen,
Da	de	di	do	du	und kom-met
Fa	fe	fi	fo	fu	zu mir in die
Ga	ge	gi	go	gu	Schu-le, und
Ha	he	hi	ho	hu	was euch feh-
Ja	je	ji	jo	ju	let, das kön-net
Ka	ke	ki	ko	ku	ihr hie ler-nen.
La	le	li	lo	lu	Kauf-fet euch
Ma	me	mi	mo	mu	Weiß-heit, weil
Na	ne	ni	no	nu	ihr sie oh-ne
Pa	pe	pi	po	pu	Geld ha-ben
Qua	que	qui	quo	quu	kön-net, und er-
Ra	re	ri	ro	ru	ge-bet eu-ren
Sa	se	si	so	su	Hals un-ter
Ta	te	ti	to	tu	ihr Joch, und
Va	ve	vi	vo	vu	las-set euch zie-
Wa	we	wi	wo	wu	hen, man fin-
Xa	xe	xi	xo	xu	det sie ietzt in der
Za	ze	zi	zo	zu	Nä-he.

Im übrigen galt der Grundsatz: „Das Lesen wird aus dem Catechismo geübet, den die Kinder ohnedem lernen müssen, und also schon durchs Lesen selbst ihnen den Catechismum ein wenig bekandt machen. Jedoch sollen sich die Kinder erst daran exerciren, was in das ABC-Buch aus dem Catechismo gebracht ist, hernach mögen sie auch im Catechismo selbst das Lesen üben, da die Syllaben nicht so deutlich von einander unterschieden sind."

Es mag mit diesen Beispielen genug sein, denn sie kennzeichnen ausreichend den religiös-kirchlichen Charakter der Fibel und liefern den Beweis für

[1]) Vgl. Reinhold Vormbaum: „Die evangelischen Schulordnungen des 18. Jahrhunderts, Gütersloh 1864", S. 8; „A. H. Francke, Schriften über Erziehung und Unterricht. Bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von Karl Richter (geb. 1837), Berlin (J. Klönne) 1871", S. 405; endlich: „A. H. Franckes Pädagogische Schriften. Nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen herausgegeben von Dr. Gustav Kramer (geb. 1806). Langensalza 1876", S. 198 ff.

die Richtigkeit der oben ausgesprochenen Behauptung, daß die Fibel ursprünglich die Stelle einer kleinen Bibel einnahm.

Diese Auffassungen vom Zweck und Inhalt der Fibel änderten sich mit dem Untergange des Pietismus und mit dem Entstehen der Aufklärungsperiode. Der Pietismus hatte Großes geleistet, so lange er das praktische Christentum und die lebendige Herzensfrömmigkeit betonte. Als derselbe aber nach Franckes Tode in mystische Schwärmerei, in geistlichen Hochmut und in scheinheilige Pietisterei ausartete, konnte es nicht ausbleiben, daß er seine Herrschaft verlor, und daß sich gegen die unklaren Gefühle der scharfe Verstand aufmachte. Unter den Aufklärern war es besonders **Johann Bernhard Basedow** (1723—90), der auf dem Gebiete der Pädagogik den Pietismus bekämpfte und an seine Stelle den Philanthropinismus setzte. Statt der religiösen Dogmen forderte er eine schulmäßige Moral, statt des mechanischen Auswendiglernens klare Erkenntnis und statt des abstrakten Unterrichtes das platte Nützlichkeitsprinzip[1]). Besonders eiferte Basedow gegen die Qual des Lernens, der gegenüber er eine alle Schwierigkeiten überzuckernde Erleichterung forderte.

Es ist zur Genüge bekannt, daß Basedow ein exzentrischer Mensch war, der sich in Übertreibungen gefiel. Wie sich die Sonne im Tautopfen wiederspiegelt, so finden wir darum auch die paradox-pädagogischen Ideen Basedows in der Wahl seines Fibelstoffes wieder. Er wählt nämlich weder biblische Stoffe, noch moralische Sprüche u. s. w., sondern wendet sich, um den Kindern das Lesen angenehm zu machen, an den in der Sinnlichkeit der Jugend begründeten Fehler der Naschhaftigkeit. Wir werden später bei der Betrachtung der verschiedenen Leselehrmethoden Gelegenheit haben, diese Behauptung näher zu begründen. An dieser Stelle bemerken wir nur, daß Basedow folgenden Lesestoff fordert[2]):

„da — sind — bil, der — von — gu, ten — sa, chen;
ku, chen — mit — an, de, rem — bro, de;
ein — tel, ler — mit — ro, si, nen — und — man, deln;
ei, ni, ge — ro, si, nen — am — sten, gel;
ei, ne — man, del — in — der — scha, le;
ei, ne — auf, ge, mach, te — man, del;
dar, auf — folgt — ein — pre, zel — und — ein — krebs;
ein — glas — und — ei, ne — fla, sche;
au, stern — und — ih, re — scha, len;
ein — tel, ler — mit — but, ter;
ei, ne — schüs, sel — mit — schin, ken;
ein — an, ge, schnit, te, ner — kä, se;
auch — al, ler, ley — baum, früch, te;
pflau, men — äp, fel — bir, nen — wein, trau, ben"; u. s. w.

Daß Basedow noch weiter ging und sogar die Forderung aufstellte, die Buchstaben aus Semmelteig backen und von den Schülern verzehren zu lassen[3]), werden wir weiter unten ausführlich kennen lernen. Hier mag

---

[1]) Vgl. Gottlob Schurig (geb. 1824): „J. B. Basedow nach seinem Verhältnis zum Christentum und zum christlichen Religionsunterrichte" in den „Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht. Herausg. von Friedrich Mann, 2. Jahrg., Langensalza 1875", Nr. 11—15.

[2]) „Kleines Buch für Kinder aller Stände. Erstes Stück. Leipzig 1771", S. 15.

[3]) „Neues Werkzeug zum Lesenlehren, besonders der Teil für Eltern und Lehrer, 2. Aufl. Leipzig 1787", S. 33.

nur noch die Bemerkung Platz finden, daß vom Dessauer Philanthropin der Grundsatz ausging: „Das Lesen muß spielend erlernt werden", und daß sich von da an eine Leselehrweise breit macht, von der Klaus Harms (1778 bis 1855) nicht mit Unrecht sagt[1]): „Alles täppisch und läppisch, alles Mischmasch und Wischwasch". Es war das die Zeit, in der das Buchstabierspiel, das Lippenspiel, die Buchstabierwürfel und die Buchstabierkarten aufkamen[2]), und in der sich in den Fibeln das Bestreben geltend machte, „in den Unterricht mehr Vernunft und in die Behandlung der Jugend mehr Humanität zu bringen".

Die dritte Periode der Fibel beginnt mit **Eberhard v. Rochow** (1734—1805), der in der Reckahnschen Schule die Basedowschen Rosinen, Mandeln, Schinken, Äpfel und Trauben unbeachtet ließ und statt der biblischen und kirchlichen Beigaben moralische Erzählungen über Höflichkeit und Bescheidenheit, auch Schilderungen der bürgerlichen und bäuerlichen Verhältnisse in der Form sogen. gemeinnütziger Geschichten einführte[3]). Wir ersehen aus den unten angeführten Mitteilungen, daß das Lesen in Reckahn damit begonnen wurde, daß der Lehrer die leichtesten und einfachsten Druckbuchstaben (Vokale) an die Wandtafel schrieb, dann die Konsonanten nachfolgen ließ, Silben bildete, mit Übergehung des geistlosen Buchstabierens die Kinder zum Aussprechen einsilbiger Wörter: „Baum, Haus, Luft, Mund, Hund, Schritt" veranlaßte und mit dem Lesen nicht allein die Anleitung zum richtigen Sprechen, sondern auch Denkübungen verband. Die Hauptaufgabe für die letztere Übung lautet: „Suche den Kindern zuerst die gemeinen, ihnen in die Sinne fallenden Dinge bekannt zu machen und sie darüber auf eine angenehme Art zu unterhalten; lehre sie vieles anschauen und darauf merken, daß sie das sich ihnen Darbietende richtig wahrnehmen und richtig angeben; verbessere dabei ihre Sprache, und teile ihnen überhaupt so viel Kenntnisse mit, als sie itzt brauchen (fange mit den Gliedern ihres Körpers an)". Sobald die Kinder einige Fertigkeit im Lesen der einsilbigen Wörter erlangt hatten, bekamen sie sofort den ersten Teil des Rochowschen „Kinderfreundes" (1776) in die Hand und hatten nun Gelegenheit, sich im Lesen von Stoffen zu üben, die ihrer kindlichen Fassungskraft angemessener waren, als die über ihr Verständnis hinausgehenden Bibel- oder Katechismusstücke. Die Rochowschen Bestrebungen fanden bekanntlich nicht nur in Preußen, sondern auch in allen andern Ländern deutscher Zunge, ja selbst im Auslande, ungemein großen Beifall[4]). Sein „Kinderfreund", das erste deutsche Volksschullesebuch, fand in mehr als 100 000 Exemplaren Verbreitung; seine Methode der Denkübungen wurde in den Schulen bald feststehende Regel und übte auf die Art und Weise des ersten Leseunterrichtes einen weitreichenden Einfluß aus. Die Fibeln bekamen infolge der Rochowschen Bestrebungen nicht

---

[1]) „Pastoraltheologie, III. Band, Kiel 1837", S. 119.

[2]) Vgl. J. B. Basedow: „Kleines Buch für Eltern und Lehrer aller Stände. Erstes Stück. Leipzig 1771", S. 69 ff.

[3]) Vgl. über den Betrieb des Leseunterrichts in den Rochowschen Schulen den „Versuch einer Beschreibung der Reckahnschen Schuleinrichtung von Karl Friedrich Riemann (1756—1812), Berlin u. Stettin 1781", S. 8, sowie Johann Georg Krünitz (1728—96): „Die Land-Schulen sowohl wie Lehr- als auch Arbeits- oder Industrie-Schulen betrachtet. Berlin 1794", S. 307.

[4]) Weiteres darüber in C. Kehr: „Geschichte des Seminars zu Halberstadt. Gotha 1877", S. 11 ff., sowie in den „Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, VII. Band, Gotha 1878", S. 225—48.

allein einen andern Inhalt, sondern auch eine zweckmäßigere Anordnung. Der sprachliche Zweck trat in den Vordergrund, und die biblischen Lehrstoffe, sowie die kirchlichen Bekenntnisse wurden aus der Fibel entfernt und in den Religionsunterricht verwiesen. Unter den ersten Fibeln, welche in dieser Zeit erschienen, ist besonders die des kinderfreundlichen Schriftstellers und Kreis-Steuereinnehmers **Christian Felix Weiße** (1726—1804) zu Leipzig erwähnenswert. Das Büchlein führt den Titel: „Neues ABC-Buch, nebst einigen kleinen Übungen und Unterhaltungen für Kinder; mit 25 illuminierten Abbildungen auf 13 Tafeln" (Leipzig 1772). Es war die erste gute Fibel, welche zur Lust der kleinen Leser kurze Erzählungen, Fabeln, Lieder, Gebete, Verschen, und zu jedem Alphabetsbuchstaben einen Kupferstich enthielt. Der Beifall, welchen Weißes ABC-Buch fand, war so groß, daß kurz nacheinander sechs Auflagen nötig wurden und sogar eine französische Übersetzung erschien[1]). Die Anschauungen der Pädagogen über den Zweck, Inhalt und die Anordnung der Fibel konnten in jener Zeit natürlich nicht ohne Widerspruch durchgeführt werden, denn es ist ja eine bekannte Thatsache, daß der Bauer allezeit konservativ an dem Historischen festhält, selbst da, wo es klüger wäre, dasselbe aufzugeben. Er trägt — wie Wilhelm Heinrich Riehl (geb. 1823) in seiner „Schilderung des deutschen Bauernstandes" sagt[2]) — in den Hundstagen dieselbe Pelzkappe, die sein Urahn getragen hat, weil es eine historische Pelzkappe ist. In den verschiedensten Gegenden entstanden deshalb auch gegen die neumodischen Fibeln, die statt der religiös-kirchlichen Lehrstoffe moralische Sittensprüche und kindliche Erzählungen brachten, Agitationen der verschiedensten Art. Es ist vielleicht nicht ohne Interesse, hier mitzuteilen, daß sich dieselben schließlich sogar zu einem förmlichen ABC-Kriege steigerten. Als nämlich 1776 das neue „ABC-, Buchstabier- und Lesebuch zum Gebrauch in den protestantischen Schulen der fürstlichen Nassau-Weilburgischen Lande. Aus gnädigstem Befehl herausgegeben von der gemeinschaftlichen Erziehungsanstalt zu Kirchheimbolanden" (Worms 1776) erschien, geriet das Volk in die größte Aufregung. Die Fibel hatte nur zehn unpaginierte Blätter, von denen die drei ersten Buchstaben, Silben und Wörter, die übrigen kurze moralische Erzählungen in Prosa, ein Kirchenlied, zwei kleine Gedichte vom Nutzen der Frömmigkeit, vom „Vorsatz" und das Einmaleins enthielten. Die zehn Gebote, die drei Artikel des christlichen Glaubens und das Vaterunser waren in die Fibel nicht aufgenommen, und das Volk glaubte deshalb den vaterländischen Glauben entehrt und bedroht. Die Volksauftritte wurden so ernstlicher Natur, daß sich der Fürst in seiner Residenz nicht mehr für sicher hielt und bei Kurpfalz Hilfe suchte. Es rückten daher 800 Mann kurpfälzischer Truppen bis Albißheim ein. Späterhin kam es zum Prozeß vor dem Reichskammergericht in Wetzlar, bis man endlich nachgab und auf die Einführung des Büchleins in den Schulen verzichtete. Dieser ABC-Krieg soll an 60000 Gulden Kosten verursacht haben[3]). „Tant de bruit pour une omelette!" möchte man

---

[1]) Vgl. die „Selbstbiographie, Leipzig 1806", sowie das Buch von Jakob Minor (geb. 1855): „Ch. F. Weiße und seine Beziehungen zur deutschen Litteratur des 18. Jahrhunderts, Innsbruck 1880".

[2]) „Die bürgerliche Gesellschaft, 6. Abdruck, Stuttgart 1861", S. 59.

[3]) Heinrich Heppe (1820—79): „Geschichte des deutschen Volksschulwesens, III. Band, Gotha 1858", S. 283—84. — Ein Zeitbild dieser Art findet sich auch in dem bekannten Büchlein von Konrad Arnold Kortüm (1745—1824): „Leben, Meynungen und Thaten von Hieronimus Jobs, dem Kandidaten, und wie Er sich weiland viel Ruhm erwarb auch endlich als Nachtswächter zu Sulzburg starb. Münster u. Hamm 1784", Kap. 28 u. 29, S. 115—24.

ausrufen. Auch in Hessen-Darmstadt kamen ähnliche Auftritte vor, denn in den katholischen Schulen weigerte man sich, das neue ABC-Buch: „Der ABC-Schüler" (Darmstadt 1804) einzuführen[1]), und in der Mark Brandenburg wiederholten sich derartige Auftritte sogar noch in den dreißiger Jahren. Die Fibel des Provinzial-Schulrats **Otto Schulz** (1782—1849)[2]) in Berlin[3]), welche kindliche Erzählungen, Fabeln und Gedichte enthielt, hatte dort nur den Namen: „die leichtsinnige oder leichtfertige Fibel", auch „die Unionsfibel". Unionsfeindliche Väter gingen deshalb auch so weit, die Blätter, welche ihnen nicht gefielen, herauszuschneiden[4]). Wir lächeln heute über derartige Agitationen, können uns aber daraus immerhin die Lehre ziehen, daß die Wahrheit, wenn auch sicher, doch immer nur langsam vordringt.

Daß in den heutigen Fibeln zur Bildung des Verstandes und zur Anregung des Gemütes kindliche Erzählungen und Gedichte aufgenommen werden müssen, erfährt keinen Widerspruch mehr; nur darüber ist man noch im Streite, ob man im Hinblick auf die zu erlangende mechanische Lehrfertigkeit nicht den leicht auswendig zu lernenden Erzählungen die weniger interessanten Beschreibungen vorziehen soll, — ein Streit, der nach unserer Meinung durch die Nebeneinanderstellung beider Darstellungsformen leicht zum Austrage gebracht werden kann.

Wir schließen damit die Geschichte der Fibel und fügen nur noch die Bemerkung bei, daß sich das Weitere über diesen Gegenstand im Folgenden bei der Betrachtung der verschiedenen Leselehrmethoden ergeben wird. Hier kam es uns nur darauf an, die drei Hauptepochen mit einigen Strichen zu charakterisieren.

Ehe wir zur Betrachtung der Leselehrmethoden und deren Einwirkung auf die Gestaltung der Fibeln übergehen, mögen uns aber noch einige Bemerkungen über die Titel, die Benutzung der Bilder und anderer Zugaben, sowie der Lesemaschinen u. s. w. gestattet sein.

1. Im Obigen haben wir bereits gesehen, daß der Name **Fibel** überall „kleine Bibel" bedeutet. Wir wiederholen diese Bemerkung hier nur deswillen, weil sich daraus ergiebt, daß Fibeln ohne religiösen oder kirchlichen Inhalt streng genommen den Namen Fibel gar nicht mehr verdienen.

Der Name **ABC-Buch** ist zunächst von der herkömmlichen Reihenfolge der Buchstaben hergenommen[5]). Die jüngsten Leseschüler führen deshalb in Deutschland auch den Namen **ABC-Schützen**. Jakob Grimm spricht die Meinung aus[6]), daß man die Entstehung dieses Scherz- und Spottnamens wohl kaum auf den Umstand zurückführen könne, daß früher die Lehrer den Kindern die Buchstaben vorgemalt und die letzteren aufgefordert hätten, behufs genauerer Anschauung und festerer Einprägung der Schriftzeichen nach denselben mit Pfeil und Bogen zu schießen. Wenn Grimm jene

---

[1]) H. Heppe a. a. O., II. Bd., S. 67.

[2]) „Otto Schulz. Ein Denkmal für seine Nachkommen und seine Freunde von Julius Richter (1816—77). Berlin 1855."

[3]) „Berlinische Hand-Fibel [1. Aufl.], Berlin 1838."

[4]) Vgl. F. Hermann Kahle (geb. 1829): „Spezielle Methodik des Volksschul-Unterrichts, 2. Abdruck, Breslau 1875", S. 57.

[5]) Über das ABC vgl. Karl Traugott Thieme (1744—1802): „Über das Abc, Löbau 1798" und „Das ABC cum notis variorum. Herausgegeben Von einem / dessen Nahmen im A. B. C. stehet. Dreßden und Leipzig / 1703".

[6]) „Deutsches Wörterbuch, I. Band, Leipzig 1854", Sp. 18.

Vermutung für eine kaum annehmbare erklärt, so hat er damit ganz recht, denn für diese Deutung fehlt es ebenso an aller historischen Handhabe, wie an innerer Wahrscheinlichkeit[1]). Das Buchstabenschießen hatten in früherer Zeit nur die Engländer; bei den Deutschen ist es niemals zur Anwendung gekommen. Der Name rührt vielmehr von den fahrenden Schülern (scholastici vagantes, scholares vagantes) her, die am Ausgange des Mittelalters Deutschland durchzogen[2]) und unter dem Namen ABC-Schützen erwähnt werden[3]). Jener Name bezeichnet immer umlaufende Knaben und Schüler (eine Bedeutung, die auch in Feldschütz, Bogenschütz, Flurschütz vorkommt)[4]), doch kommt dabei auch das in der Schülersprache noch heute gebräuchliche „Schießen" (Stehlen, resp. etwas unbemerkt auf die Seite bringen) in Betracht[5]). Die ABC-Schützen hatten die Aufgabe, für den Lebensunterhalt ihrer Bacchanten zu sorgen und thaten dies meist durch Betteln und Stehlen. Ein anschauliches Bild jener fahrenden Schüler hat Thomas Platter (1499—1582) in seiner Autobiographie geliefert[6]).

Wenn die Buchstaben nicht mehr in der herkömmlichen Reihenfolge vorgeführt, sondern nach der Sprech- oder Schreibschwierigkeit ausgewählt werden, dann ist auch der Titel „ABC-Buch" nicht mehr berechtigt. Daß sich ein derartiges Verlassen der herkömmlichen Reihenfolge schon in den ältesten Fibeln findet, dafür bringen nicht allein die alten Schulordnungen[7]), sondern auch unsere späteren Darlegungen hinlängliche Beweise.

Seit dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts, seitdem die Fibel in den Dienst des gesamten sprachlichen Volksschulunterrichtes getreten ist, hat man nach anderen, den Inhalt richtiger bezeichnenden Titeln gesucht. So nannte

---

1) Christian Palmer (1811—75) in der „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, herausg. von Karl Adolf Schmid, I. Band, 2. Aufl., Gotha 1876", S. 6.

2) Wilhelm Wattenbach (geb. 1819): „Deutschlands Geschichtsquellen im Mittelalter, II. Band, 2. Aufl., Berlin 1866", S. 515 ff. — Gustav Freytag (geb. 1816): „Bilder aus der deutschen Vergangenheit, II. Band, 2. Abt., 7. Auflage, Leipzig 1873", S. 1—33. — Albert Richter (geb. 1838): „Bilder aus der deutschen Kulturgeschichte, II. Teil, Leipzig 1882", S. 107—20.

3) Vgl. J. u. W. Grimm: „Deutsches Wörterbuch, I. Band, Leipzig 1854", Sp. 1060 („Bachant"). — J. Andreas Schmeller: „Bayerisches Wörterbuch, I. Teil. Stuttgart und Tübingen 1827", S. 145. — S. auch Wilhelm v. Giesebrecht (geb. 1814): „Die Vaganten oder Goliarden und ihre Lieder" in der „Allgemeinen Monatsschrift für Wissenschaft und Litteratur", Jahrgang 1853. — Christian Palmer in K. A. Schmids „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, I. Band, 2. Aufl., Gotha 1876", S. 338—43 („Bachanten").

4) J. u. W. Grimm: „Deutsches Wörterbuch, I. Band, Leipzig 1854", Sp. 18.

5) Albert Richter: „Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung, Leipzig 1872", S. 133. — In seiner Schrift „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart" teilt Friedrich Paulsen (geb. 1846) seine Vermutung über die Entstehung des Namens Abc-Schütze in einer Anmerkung zu S. 106 mit: „Der Schütz, welcher mit seinem Bacchanten umherzieht, hat seinen Namen schwerlich vom Schießen der Gänse und Hühner, wie angenommen zu werden pflegt. In einem auf der hiesigen [Berliner] Bibliothek befindlichen „Gaudium studenticum", 1593 s. l. gedruckten Scherz- oder vielmehr Schmutzpoem findet sich in unmitteilbaren Versen die volle Form ‚Hosenschützius'. Wer in der heutigen Studentensprache bewandert ist, findet wohl ein Analogon dazu."

6) Die beste Ausgabe besorgte Daniel Albert Fechter (1805—76). Sie erschien zu Basel 1840. Die neueste Ausgabe ist die von Heinrich Düntzer (geb. 1813), welche 1882 als 18. Band der „Kollektion Speman" zu Stuttgart erschienen ist.

7) R. Vormbaum: „Die evangelischen Schulordnungen des 17. Jahrhunderts, Gütersloh 1863", S. 227.

z. B. Joh. Friedr. Adolf Krug (1771—1843) seine 1806 zu Leipzig erschienene Fibel „Hochdeutsches Syllabier-, Lese- und Sprachbuch", Louis Henri Ferdinand Olivier (1759—1815) gab 1804 ein „Elementar-Lesebuch", Karl August Zeller (1774—1846) im Jahre 1810 „Elemente der deutschen Sprachzeichenlehre", Wilhelm Harnisch (1787—1864) ein „Erstes Sprachbuch" (1813), Christian Gottlieb Scholz (1791—1864) im Jahre 1827 einen „Kleinen Schreib-Leseschüler oder erste Übungen im Schreiben und Lesen", Karl Friedrich Gräfe 1829 ein „Anfangsbuch für Leseschüler" heraus.

2. Aus allen Perioden und unter den verschiedensten Titeln kommen **Zuthaten** in den Fibeln vor, welche die schnelle Erreichung des Lesezweckes ermöglichen und als Erleichterungsmittel des ersten Lesenlehrens dienen sollen. Es sind dies a) Bilder, b) Verschen.

a) **Bilder.** Die Bilderfibeln sind meist Nachahmungen der Bilderbibeln, den Nachfolgern der in den Klöstern verfertigten Heiligenbilder. Als 1423 die Holzschneidekunst, diese natürliche Vorläuferin der Buchdruckerkunst, bekannt wurde, war auch das Mittel gegeben, die bildlichen Darstellungen zu vervielfältigen und weiter zu verbreiten. Die Geschichte der Bilderbibeln hat Dr. Heinrich Merz (geb. 1816) in einer so eingehenden Weise beschrieben, daß ich unter Hinweisung auf den betreffenden Artikel[1]) nur die Bemerkung hinzuzufügen brauche, daß die Vorliebe für bildliche Illustrationen auch auf die Katechismen[2]) und, nachdem erst die Bibel mit Bildern geziert war, die Illustrationen auch auf die Fibeln übergingen[3]). Daher finden sich auch schon Bilderfibeln in der Zeit des 15. Jahrhunderts. Wir erwähnen hier nur das Abc-Buch der Bibliothek zu Mailand, von welchem Kaspar v. Orelli (1787—1849) sagt, „daß es ungefähr vom Jahre 1496 sei, mit zierlichen Miniaturen von der Hand eines guten Meisters, den man mit einiger Wahrscheinlichkeit für den großen Lionardo da Vinci (1452—1519) hält". Daß die oben näher beschriebene, wohl nach dem Jahre 1600 abgefaßte Fibel auf der Münchener Bibliothek mit Bildern versehen ist, davon war schon die Rede. Von späteren Bilderfibeln liegt uns die „Leyenschůl" aus dem Jahre 1533 vor. Wir werden später darauf wieder zurückkommen. Auch das „Stymmenbüchlein" von Grüßbeutel (1534) hat, wie bereits oben mitgeteilt wurde, eine Anzahl recht hübscher Bilder. Dasselbe gilt von den Abc-Bildern in der „Ars memoriae" des aus Florenz gebürtigen Humanisten Jakob Publicius vom Jahre 1482. Es sind 41 runde, 4,8 cm im Durchmesser haltende Bilder[4]). Eine weitere Verbreitung fanden die dem Schul-

---

[1]) „Real-Encyklopädie für protestantische Theologie und Kirche. Herausg. von Johann Jakob Herzog (1805—82), 19. Band, Gotha 1865", Artikel „Bilderbibel", S. 198 bis 205.

[2]) Vgl. Johannes Geffcken (1803—64): „Der Bilderkatechismus des funfzehnten Jahrhunderts und die katechetischen Hauptstücke in dieser Zeit bis auf Luther, mitgeteilt und erläutert, I. Die Zehngebote. Leipzig 1855".

[3]) Das älteste z. Z. bekannte ABC-Buch mit Bildern stammt von Christoph Hueber Schulmeister zu Landshut (Baiern), ist im Jahre 1477 geschrieben und befindet sich in der Münchener Hofbibliothek. Es finden sich darin kleine Bilder mit darübergeschriebenen Buchstaben, bestimmt zur Erleichterung des ersten Leseunterrichts. An das c erinnert ein Zelt, an d ein Dintenfaß, an i ein Igel, an p ein Beil (Peil) u. s. w.

[4]) Die Bilder sind bestimmt, das Behalten der Buchstabenformen zu erleichtern. Es sind aus allerlei Gegenständen des praktischen Lebens gebildete Initialen, bei denen die Gegenstände weiß auf schwarzem Grund erscheinen. Das A wird dargestellt durch einen geöffneten

unterrichte dienenden Bilder aber erst durch den „Orbis pictus“ von **Amos Comenius** (1592—1671). Das Buch erschien im Jahre 1657 und ist als der eigentliche Vater aller Jugendbilderbücher anzusehen. Von da an hören die Bilderfibeln auf, Seltenheiten zu sein.

Über den pädagogischen Wert der Bilder ist viel gestritten worden. Der ehemalige Bürgerschul-Direktor Dr. **Karl Vogel** (1795—1862) in Leipzig behauptete: „Der Lehrer, der Bilder zu zeigen und zu erklären und von ihnen etwas zu erzählen versteht, der hat gar bald die Herzen seiner Kinder gewonnen, so daß sie an seinen Lippen hängen, wie die Bienen an den honigreichen Blumen“[1]). Dagegen hat Rektor Dr. **August Vogel**[2]) (geb. 1842) in Potsdam nicht allein den Wert der Bilder in Abrede gestellt, sondern sogar die Schädlichkeit derselben zu beweisen versucht. In jedem Falle kann das Bild den wirklichen Gegenstand nicht ersetzen, sondern kann nur als Erinnerungsmittel benutzt werden. Die Anschauung des Gegenstandes in natura muß vorangegangen sein. In rechter Weite behandelt, bereichern dann aber gut gemalte Bilder die Anschauung, beleben die Phantasie und erweitern den Gesichtskreis der Schüler. Leider wird der Forderung „gut gezeichnet“ und „gut gemalt“ oft ebenso wenig nachgekommen, als der andern „recht behandelt“. Die zur Zeit des Philanthropinismus geführte Klage gilt noch heute: „Es wäre viel zu sagen über die Schlechtigkeit und Schädlichkeit der gewöhnlichen Fibeln, besonders der in Nürnberg und Augsburg vor vielen Jahren herausgegebenen Bilderfibeln, die von dem verkehrten, abscheulich dummen Kinderunterrichte voriger Zeiten noch itzt, wo Weißens, Campes, Simons und Schweighäusers ‚Fibeln‘, Rochows und Weißens ‚Kinderfreund‘, Salzmanns ‚Unterhaltungen‘ u. s. w. nicht bekannt und ungebraucht sind, laute Zeugnisse ablegen“[3]).

Der Zweck der Fibelbilder ist ein sehr verschiedener. Manche brauchen die Bilder nur zur Ergötzlichkeit und Kurzweil, um die geisttötende Buchstabiermethode einigermaßen genießbar zu machen, andere stellen sie in den Dienst des Anschauungs- oder des Zeichenunterrichtes; in den meisten Fällen aber werden sie zur Erleichterung und Förderung des ersten Leseunterrichtes gebraucht. Fassen wir die letztere Beziehung näher ins Auge, so lassen sich die Bilderfibeln in vier verschiedene Gruppen einteilen:

1) Durch das Bild soll der Laut der einzelnen und für sich allein stehenden Buchstaben dem Kinde leichter eingeprägt werden. Zu dieser Art von Bildern gehört z. B. die erste Bildertafel aus dem Comeniusschen „Orbis pictus“. Wir teilen dieselbe nachstehend mit[4]).

Zirkel mit Bügel und eine aufgestellte Bockleiter mit Querleiste, das C durch ein Hufeisen und ein Horn, das L durch eine Hacke und eine Axt, das P durch einen Bischofsstab und eine Fahne, bei der das Ende des Flaggenzeuges um den Fahnenstab geschlungen ist u. s. w.

[1]) „Des Kindes erstes Schulbuch. Zunächst für die Elementarklasse der Leipziger Bürgerschule bestimmt. Leipzig 1843“, Vorwort.

[2]) Vgl. seine Schrift: „Wider den Bilderkultus in der Volksschule, Gütersloh 1876“.

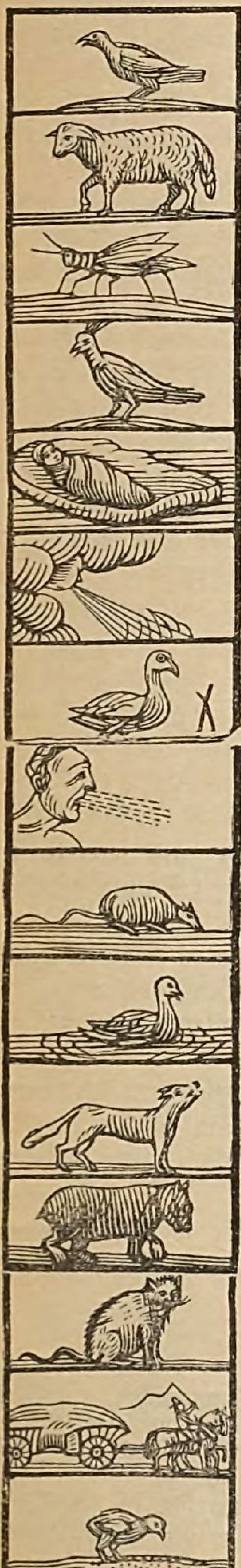
[3]) „Pädagogische Unterhandlungen. Herausg. von dem Dessauischen Erziehungs-Institut, 5. Jahr, 1. Quartal, Dessau 1782“, S. 96.

[4]) JOH. AMOS COMENII ORBIS SENSUALIUM PICTUS. Hoc est, Omnium fundamentalium in mundo rerum, & in vitâ actionum, Pictura & Nomenclatura. Editio tertia etc. Die sichtbare Welt / Das ist: Aller vornehmsten Welt-Dinge / und Lebens-Verrichtungen / Vorbildung und Benamung. Zum drittenmahl aufgelegt u. s. w. NORIBERGAE, ANNO Salutis CIↃ IↃCLXII, p. 3—5.

Hic habes vivum & vocále *alphabéthum*.

Hier hast du ein lebendiges und stimmbares Alfabeth.

Vivus, a, um, lebendig. Vocális, c. 3. e, n. 3. stimmbar. Alphabéthum, n. 2. das Alfabeth.



Cornix f. 3. cornicátur, Die Krähe krechzet/	*á á*	A a
Agnus m. 2. balat, das Schaf blöcket/	*bé é é*	B b
Cicáda f. 1. stridet, der Heuschrek zitzschert/	*cí cí*	C c
Upupa f. 1. dicit, der Widhopf rufft/	*du du*	D d
Infans c. 3. éjulat, das Kind wemmert/	*e e e*	E e
Ventus m. 2. flat, der Wind wehet/	*fi fi*	F f
Anser m. 3. gingrit, die Gans gackert/	*ga ga*	G g
Os n. 3 halat, der Mund hauchet/	*háh háh*	H h
Mus m. 3. mintrit, die Maus pfipfert/	*í í í*	I i
Anas f. 3. tetrinnit, die Ente schnackert/	*kha kha*	K k
Lupus m. 2. úlulat, der Wolff heulet/	*lu ulu*	L l
Ursus m. 2. múrmurat, der Beer brummet/	*mum mum*	M m
Felis f. 3. clamat, die Katz mautzet/	*nau nau*	N n
Auríga m. 1. clamat, der Fuhrmann rufft/	*ó ó ó*	O o
Pullus m. 2. pipit, das Küchlein pipet/	*pi pi*	P p



Cucúlus m. 2. cucúlat, der Kuckuck kucket/	*kuk ku*	Q q
Canis c. 3. ríngitur, der Hund marret/	*err*	R r
Serpens c. 3. síbilat, die Schlange zischet/	*si*	S s
Gráculus m. 2. clamat, der Heher schreyet/	*tae tae*	T t
Bubo m. 3. úlulat, die Eule uhuhet/	*ú ú*	U u
Lepus m. 3. vagit, der Hase quäcket/	*vá*	W w
Rana f. 1. coáxat, der Frosch quacket/	*coax*	X x
Asinus m. 2. rudit, der Esel ygaet/	*y y y*	Y y
Tabánus m. 2. dicit, die Breme summet/	*ds ds*	Z z

Eine Nachahmung dieses Verfahrens hat **N. Neumann** aus Krefeld in den „Rheinischen Blättern“ [1]), und **A. Beschnitt** im „Praktischen Schulmann“ [2]) geliefert.

„Um den Laut **a** zu versinnlichen“, sagt Neumann, „male man ein Bild einer schreienden Krähe oder einen schreienden Säugling; **ä** ist der Zanklaut, daher wählte ich als Bild mehrere Knaben, welche einem auf dem Eise Gefallenen zankend zurufen: ‚ä, ä!‘

ŏ. Dieses Lautes bedienen sich die kleinen Kinder, ihr Leidwesen und Bedauern über ein vereiteltes Unternehmen auszudrücken; deswegen als Bild Kinder, welche über den zusammengefallenen Schneemann ihr Bedauern ausdrücken, etwa mit den Worten: ‚ŏ, das ist ja schade!‘

ö̆ ist ganz das Stöhnen eines Kranken oder Ermüdeten, daher wählte ich einen ermüdeten Holzhacker, der vor Müdigkeit seine Bürde hinwirft, und einen, welcher ‚ö̆-ö̆‘ stöhnend herankommt.

[1]) Vgl. „Acht und zwanzig Bilder zur Erleichterung des ersten Leseunterrichts, aufgestellt von N. Neumann, Köln 1833“, sowie dessen Aufsatz: „Neue Unterrichtsweise im Lesen“ in den „Rheinischen Blättern, Neue Folge, VI. Band, Essen 1832“, S. 76—87. Mit „Zusätzen“ von Adolf Diesterweg (1790—1866), ebenda, S. 87—90.

[2]) „Der praktische Schulmann, Archiv für Materialien zum Unterricht in der Real-, Bürger- und Volksschule, herausgegeben von August Lüben (1804—73), 14. Jahrgang, Leipzig, 1865“, S. 597—602.

ü. Überall, soviel mir bekannt ist, bedienen sich die Fuhrleute dieses Lautes, um das Pferd aufzuhalten. Das Bild enthält daher einen vor dem Pferde stehenden, ‚ü‘ rufenden Fuhrmann.

i. So rufen die Kleinen, wenn etwas in der Umgebung ihre Bewunderung erregt. Das Bild zeigt darum ein Kindchen, welches einen Regenbogen bewundert, die Ärmchen ausstreckt und etwa ruft: ‚i, wie schön!‘

f. Den Laut des f giebt die gepreßt ins Feuer ausströmende Luft eines Blasebalges. Aus dieser Ursache nahm ich eine Schmiede zum Bilde, wo jedesmal, so oft der Balgzieher niederzieht, dieser Laut deutlich vernommen wird.

s. Warnungslaut, welcher ganz allgemein ist. Das Bild stellt einen Lehrer vor, welcher sich raufenden Knaben mit ausgestrecktem Zeigefinger warnend zuruft: ‚s, s!‘

sch macht man beim Verscheuchen der Vögel; deswegen zeichne ich ein paar Kinder, welche Tauben wegjagen.

r. Dieser, wie bekannt, den meisten Kindern sehr schwer auszusprechende Laut wird durch das schnelle Fahren eines Wagens auf dem Pflaster hervorgebracht. Nebst dem Postwagen stellt das Bild auch noch die Uhr dar, welche ebenfalls beim Aufziehen den Laut des r hervorbringt.

m macht die Kuh mehrere Male beim Anfange des Schreiens, welches dann in mu übergeht. Das Bild stellt deswegen einige schreiende Kühe dar.

g. Den Laut bemerkte ich am Schwane, der, gereizt, diesen Ton hervorbringt, daher das Bild, welches ich auch für ch brauchte; u. s. w."

2) Das Bild soll nicht allein den Laut, sondern auch die Form des Buchstabens leichter und fester einprägen. Der erste, welcher dieses Verfahren einschlug, ist, soweit sich das bis jetzt nachweisen läßt, der oben bereits erwähnte **Jakob Publicius** aus dem 15. Jahrhundert. Nach ihm kommt u. a. der Magdeburger Schulrektor **Georg Rollenhagen** (1542 bis 1595)[1], der Hallenser Archidiakonus **Tilemann Olearius** (1600—71)[2], der Danziger Schulrektor **Johannes Buno** (1617—97), der in seinem weiter unten näher beschriebenen „A-B-C- und Lesebüchlein" (Danzig 1650) eine Anzahl Figuren darbietet, welche den Zweck haben, die Ähnlichkeit des Bildes mit der Form des Buchstabens zu veranschaulichen. Das l veranschaulicht er z. B. an dem Bilde einer Elle, das a an dem eines Aales, der sich in der Weise zusammenschlängelt, daß er wie ein gedrucktes a aussieht[3]). Ähnlich sind die in **Georg Philipp Harsdörffers** (1607—58) „Delitiae philosophicae et mathematicae" (Nürnberg 1653), T. III, p. 44, abgedruckten Abbildungen. Unter der Überschrift: „Wie alle Buchstaben in dem Abc auszubilden?" finden sich dort die Erklärungen: A gleichet einem Aal, O einem Ölkrug mit seinem Deckel, W einem Wurm, G Gedärm u. s. w. Die beigegebenen Bilder sind natürlich der Form der Buchstaben entsprechend dargestellt[4]). — Beiden Versuchen sehr ähnlich ist dann das im Jahre 1705 zu

---

[1]) Vgl. sein „Abecedarium Magdaeburgense, Magdaeburgi 1603".

[2]) Vgl. dessen „Deutsche Sprachkunst, Hall 1630".

[3]) Ein ausführliches Referat über das Bunosche Buch hat Dr. Gottlob Schumann (geb. 1826) geliefert. Vgl. „Für Haus und Schule, Hannoversches Schulblatt, herausg. von Gustav Spieker (geb. 1817), 8. Jahrgang, Hannover 1876", Nr. 5—7. Vgl. auch Karl August Zoller (1773—1859): „Das erste Schul- und Bildungsbuch, I. Teil, 1. Aufl., Stuttgart 1840", S. 194—206. — Es sei hier noch bemerkt, daß Buno zu seinem Versuch angeregt wurde durch die Schrift des Rostocker Professors Eilhardus Lubin (1565 bis 1621): „Consilium ad Philippum Pommariae Ducem, de latina lingua compendiose a pueris addiscenda".

[4]) Harsdörffer entnahm seine Bilder sämtlich dem schon erwähnten Buche von Tile-

Frankfurt und Leipzig erschienene „Buchstaben- und Silbenbüchlein; nebst einer kurzen Anweisung, wie solches recht zu gebrauchen, daß die Kinder in sehr kurzer Zeit zu einer Fertigkeit im Lesen können gebracht werden". So heißt es z. B. beim Buchstaben a: er sieht aus wie ein Apfel; beim o: er ist rund wie der Mund eines Fuhrmanns, wenn er seinem Pferde zuruft: „Oho!"; beim i: so singt das Vöglein, hat auch ein Tüpflein drauf, wie das Vöglein u. s. w.[1]) Noch im Jahre 1831 forderte der Schullehrer Ferdinand Wilhelm Wetzel (1786—1838) zu Wiedemar[2]) die Abstammung der Buchstabenformen aus den Elementen der Schrift durch Veranschaulichung von Bildern. Es ist vielleicht für manchen nicht ohne Interesse, die Wetzelschen Forderungen kennen zu lernen, und wir teilen deshalb im Folgenden ein Beispiel mit:

„Dieser krumme Haken heißt c. Der krumme Haken, mit einem feinen Strich verbunden, heißt e. Den Haken vom c ziehe ich krumm herum, und lasse ihn hier unten hineinlaufen, so habe ich o. Der Knecht spricht diesen Buchstaben aus, wenn die Pferde stehen bleiben sollen. — Setze ich auf das o den Buchstaben mit dem Löchelchen (e), so heißt er ö. — Ich ziehe den Haken vom c gerade herunter, doch nicht weiter, als das c geht, und schärfe es ab, daß es wie ein Häusdchen aussieht, so erhalte ich a. — Auf das a setze ich den Buchstaben mit dem Löchelchen, so heißt er ä. — Ich ziehe den Haken gerade und noch einmal so lang herunter, dann heißt der Buchstabe q. — Ich setze auf das o einen krummen Hals, dann heißt es d. — Das l sieht aus wie eine Säule oder wie die Elle, womit die Mutter mißt; darum nennt man es auch el. — Ich mache dem l oben einen Strich durch, so giebt es das spitze t. — Auf den Strich vom t noch ein Häkchen oder Bouquet, macht k. — Ich binde an das l eine Schürze und lasse sie herunterhängen, so entsteht h. — Stopfe ich die Schürze unten hinein in den l-Strich, so habe ich b. — Mache ich dem l eine Schildmütze, so entsteht ſ, und zwar das spitzige oder lange ſ. — Binde ich dem ſ ein Halstuch um, so habe ich f. — Der Buchstabe r sieht wie ein Beil aus, und schnurrt, wenn er gesprochen wird. — Ziehe ich den Strich vom r krumm herum, und lasse ihn unten hineinlaufen, so entsteht v. — Stecke ich ins v ein Stöckchen, so heißt es p. — Ziehe ich das Beil vom r herunter, so kommt das schwere y. — Hänge ich dem r ein Schwänzchen an, so wird es x." So geht es fort durch das ganze Abc. Dazwischen sollen die Kinder fleißig nach der Entstehung der einzelnen Buchstaben gefragt und angehalten werden, alle Züge genau anzugeben, z. B.: „Wie sieht das f aus?" Antwort: „Es kommt aus dem l, hat eine Schildmütze auf, hat ein spitziges Bein und ein Halstuch um". Oder umgekehrt: „Wie heißt der Buchstabe mit dem zerplatzten Bauche? (s.) Welcher hat einen geraden Schwanz? (q.) Welcher einen krummen? (g.) Wie heißt der mit der langen Nase, dem spitzen Bauche und dem krummen heraufgezogenen Schwanze? (z.)" u. s. w.

Es erinnert dieses Verfahren an das Büchlein, aus dem Friedrich der Große[3]) unter Anleitung seines Lehrers Hilmar Curas das Lesen gelernt hat, und das noch jetzt in der Nikolaikirche zu Spandau aufbewahrt wird[4]).

---

mann Olearius: „Deutsche Sprachkunst. Aus den allergewissesten, der Vernunfft vnd gemeinen brauch Deutsch zu reden gemässen, gründen genommen. Sampt angehengten newen methodo, die Lateinische Sprache geschwinde vnd mit lust zu lernen. Hall, Anno 1630."

[1]) Vgl. Michael Vierthaler (1758—1827): „Elemente der Methodik und Pädagogik, Salzburg 1804", S. 89.

[2]) Vgl. Friedrich Jacobi: „Der Lese-Unterricht, Nürnberg 1851", S. 33 und 34.

[3]) Die Fibel führt den Titel: „Neu erfundener Lustweg zu allerley schönen Künsten und Wissenschaften." Vgl. darüber Otto Schulz im „Schulblatt für die Provinz Brandenburg, Jahrgang 1839", S. 15—17.

[4]) Vgl. Johann David Erdmann Preuß (1785—1868): „Friedrich der Große. Eine Lebensgeschichte. I. Band. Berlin, 1832", S. 12.

In demselben werden die Buchstabennamen ebenfalls durch Bilder versinnlicht, z. B. das **W** durch einen Knaben, der sich an den Kopf gestoßen hat und „Weh! Weh!“ schreit, das **E** durch einen Knaben, der den großen Zehen seines Fußes befühlt. Ein neueres Schriftchen dieser Art hat Dr. **Heinrich Puchta** (1808—58), ein bayerischer Pfarrer, herausgegeben. Es führt den Titel: „Der erste Schritt ins Alphabet, Ansbach 1852“. Jeder Buchstabe ist durch die Figur eines bekannten Werkzeuges, Gerätes u. s. w., dessen Name mit diesem Buchstaben anfängt, so dargestellt, daß die Gestalt des Buchstabens durch stärkere Linien hervorgehoben wird, und daß das, was an der Figur nicht zum Buchstaben gehört, nur durch Punkte angedeutet ist. Das Büchlein ist hübsch ausgestattet und bietet manches Interessante. Man mag diese Versinnlichungen Spielereien nennen, die mehr zerstreuen als fördern, aber man wird doch nicht umhin können, die diesen Anschauungen zugrunde liegende psychologische Wahrheit anzuerkennen, daß die in dem Kindesalter vorherrschende Einbildungskraft durch derartige Hilfsmittel mehr, als dies gewöhnlich geschieht, in den Dienst des Lerngeschäfts gezogen wird[1]).

3) Das Bild soll dazu dienen, an einen bestimmten Laut in einem Worte zu erinnern. Dieser Laut ist entweder der Anlaut, ein Binnenlaut oder der Auslaut.

Fibeln, in denen die Bilder bald an den An-, bald an den Binnen- oder den Auslaut erinnern sollen, sind in großer Menge vorhanden.

Es ist tief zu beklagen, daß betreffs des Zweckes der Bilder in vielen Fibeln keine Übereinstimmung stattfindet, und daß infolge der mangelnden Konsequenz gar nicht abzusehen ist, was durch das Bild eigentlich erreicht werden soll. Woher soll denn das Kind wissen, ob das Bild eines Schafes auf den Laut **sch** oder **a** oder f hinweist, wenn bald der Anlaut, bald der Auslaut gebraucht wird? Was soll denn der Laut **a** neben dem Bilde der Lampe bedeuten, wenn neben dem vorhergehenden Bilde der Taube ein T steht? Man sollte doch endlich einmal anfangen, Konsequenz zu üben und das Bild, soweit sich dies durchführen läßt, nur zur Bezeichnung des Anlautes[2]) oder — wie dies bei einer Anzahl Verfasser von Fibeln nach der analytisch-synthetischen Methode geschieht — Bilder zur Erinnerung an sämtliche Laute eines Wortes zur Anwendung bringen. Nach meinem Dafürhalten kann jeder andere Fall nur verwirrend wirken. Ich möchte darum auch im Interesse unserer Kinder wünschen, daß die Mahnung zu möglichster Konsequenz bei den Verfassern von Fibeln ein geneigtes Gehör finden möchte.

4) Die vierte Art der Bilderfibeln giebt das Bild zum Zwecke der Reproduktion der gesamten Laute eines Wortes und dient dabei zugleich dem Zwecke des Anschauungsunterrichtes. Bilder dieser Art kommen besonders in den Fibeln der sogen. Normalwörtermethode

---

[1]) Der Berliner Gemeindeschulrektor Theodor Räbel (geb. 1824) gab zwei Schriftchen heraus, die ähnliches zeigen: 1. „Erstes Lesebüchlein. Mit 31 Illustrationen, gezeichnet von Oskar Pletsch (geb. 1830). Berlin 1858.“ 2. „Kinder-Garten-Fibel. Illustriert von Oskar Pletsch. Berlin 1880.“ — Man vergl. auch die „Deutsche Fibel. Mit Bildern zu Sprach- und Anschauungsübungen. Von Ludwig Peters. Berlin 1852“, sowie die „Bilderschrift-Fibel und Lesebuch für die Unterklasse der Schulen, nach den Grundsätzen der Lautier-Methode, um Lesefertigkeit, Betonung, sowie Schön- und Rechtschreiben zu erzielen. Von C. Koch und W. Myski. Berlin 1855“, auch „Die Monats-Fibel. Oder: In vier Wochen lernen kleine Kinder lesen. Eine Vor- und Grundschule für jedes erste Lesebuch. Berlin 1862“ von denselben Verfassern.

[2]) Daß es bei Lauten wie s, ß, ch nicht möglich ist, versteht sich ja von selbst.

vor und setzen seitens der Kinder die Fähigkeit des Analysierens der Silben und Wörter voraus. Wenn z. B. das Normalwort „Hut" analysiert und besprochen worden ist, und das Kind die einzelnen Laute später wieder vergessen haben sollte, dann dient das Bild als Erinnerungsmittel, bei dessen Anblick in dem Kinde die Erinnerung wachgerufen wird, daß der erste Buchstabe den Laut H, der zweite u, der dritte t bezeichnet. Ich habe vielfach Gelegenheit gehabt, den Segen einer solchen Anwendung der Bilder kennen zu lernen und kann versichern, daß bei prägnant gewählten Bildern die Kinder später ohne weiteres die Laute des das Bild bezeichnenden Wortes aufsuchen und auf diesem Wege das Lesen gleichsam durch sich selbst lernen. Es ist dabei nur das eine festzuhalten, daß nicht etwa durch eine inkorrekte Wahl des Bildes Mißverständnisse hervorgerufen werden, daß man z. B. nicht einen Pudel hinmalt, bei welchem das Kind das Wort Hund analysiert, nicht Beil, wobei das Kind an eine Axt denkt, überhaupt nicht zu Verwechselungen, wie zwischen Flinte und Gewehr, Ast und Zweig, Degen und Säbel u. s. w. Veranlassung giebt. Eine beachtenswerte Forderung stellt Friedrich Schäfer (geb. 1849) auf, wenn er sagt[1]): „In sehr vielen Bilderfibeln findet sich das Wort Vögel, dabei gewöhnlich ein Bild mit irgend einer unkenntlichen Vogelschar. Ebenso wohl könnte man doch auch in etwas größerer, deutlicher Ausführung verschiedene Vogelarten, etwa Gans, Haushuhn, Habicht, Taube in verschiedenen Stellungen, fliegend, laufend, schwimmend darstellen. In welch ganz anderer Weise könnte alsdann dieses Bild [beim Anschauungsunterrichte] verwandt werden. Der Lehrer könnte mehrfach auf das Bild zurückkommen, diese Namen und Thätigkeiten analysieren lassen und zur Leseübung verwenden. Jedenfalls müßte bei den auf der folgenden Stufe vorkommenden zusammenhängenden Lesestücken auf diese Tiere zurückgegriffen werden." Es ist dieser Rat so schätzenswert, daß er mit vollem Recht eine Stelle in der Geschichte der Pädagogik und die dringendste Berücksichtigung aller Verfasser von Fibeln verdient. Die dem Unterrichte der Taubstummen bestimmten Bilder[2]), welche notwendigerweise auf eine intensivere Verdeutlichung der zu lesenden Wörter Rücksicht nehmen müssen, könnten in dieser Beziehung den Lehrern vollsinniger Kinder nach verschiedenen Beziehungen hin zum Vorbilde dienen.

So viel über den Zweck der Bilder! Daß betreffs der Zahl derselben eine ebenso große Abweichung herrscht, wie hinsichtlich der guten Ausführung derselben, das ist eine bekannte Sache. Ebenso braucht es hier keiner weiteren Auseinandersetzung, daß die Ausführung der Bilder in vielen Fällen noch sehr viel zu wünschen übrig läßt. Das Wort von Karl Mager (1810—58): „Für die Kinder ist das Beste gerade gut genug!"[3]) liegt derzeit mit dem von Karl Reuleaux (geb. 1826): „Billig und schlecht!" noch vielfach in hartem Kampfe. So lange sich die Lehrerwelt nicht mit aller Entschiedenheit für das Gute erklärt und nicht mit konsequenter Energie alles Schlechte abweist, werden sich diese Verhältnisse auch nicht ändern. „Laßt uns besser werden, bald wird's besser sein."

---

[1]) „Über die wichtigsten der heute herrschenden Lesemethoden. Welche verdient den Vorzug? Gekrönte Preisschrift. Frankfurt a. M. 1876." S. 60.

[2]) Wir denken an die Bilder von Karl Wilke, Friedrich Moritz Hill, Eduard Rößler, Johannes Vatter, Karl Öhlwein u. a.

[3]) Sollte dies Wort wirklich zuerst von Mager gebraucht worden sein? Otto Schulz braucht es im „Schulblatt für die Provinz Brandenburg", Jahrgang 1840, S. 41. Nicht selten wird es auch Goethe zugeschrieben.

b) Das zweite, oben erwähnte und besonders in älteren Fibeln vielfach angewandte Erleichterungsmittel sind **Verschen** oder **Reime**. In den frühesten Fibeln[1]) sind die ersteren noch ernster Natur und haben bei einer oft holperigen Form doch wenigstens noch einen sittlichen Inhalt. So finden sich z. B. in dem schon (S. 11) erwähnten „Namenbüchlein" von Simon Köfferl aus dem Jahre 1570 Verse wie:

Am ersten solt du Gottes forcht han /
So wird auß dir ein weyser Man.

*

Bitt Gott vmb gnad zu allezeyt /
Dann on sein hülff vermagst du nit.

*

Creutzige dein leib sey züchtig still /
Nit gestat dem leib seinen mutwill.

*

Demut / gehorsam gefelt Gott wol /
Barmhertzigkeyt jeglichs üben sol.

*

Ehre dein Got nach seiner ehr /
Dann sonst gfelt jhm kein dienst noch lehr.

*

Förcht Gott allein der Leyb vñ Seel /
Verdammen mag in hellische quel.

u. s. w.

Ebenso finden sich in dem bereits oben erwähnten gothaischen „Teutsch und Lateinischen Abc-, Syllaben- und Lesebüchlein" (1677) „Ezliche Sinnreiche Sprüche zur Lesens-Übung nach der neuen Sreib- und Buchstabier-Art Herrn D. Schottels und anderer", wie z. B.:

„Hüte dich für gezuckerten Zungen und gepfefferten Herzen."

„Siehe auf dich und nicht auf mich."

„Woran ich fehlen tuh, davor dich hüte du."

„Wer was weiß, der sweig,
Wem wohl ist, der bleib,
Wer was hat, der behalt,
Unglück kömt ohn das bald."

„Wer da trägt das Aug in den Taschen, die Füsse in der Hand,
Wandert bald in ein ander land."

Ähnliche Sprüche kommen auch in dem „Kleinen Schulbuche für Anfänger im Lesen und Denken" (Magdeburg 1786) vor[2]) und geben Zeugnis, daß manche der jetzt noch gebrauchten Reimverse ungleich älter sind, als man gewöhnlich denkt.

---

[1]) In der „Vorklaringe der anwisinge / nömlick des abc mit figuren / sampt einer korten vörrede / dorch Marcum Schulten. MDXXXij Jar" finden sich unter der Überschrift „Vorklaringe der boeckstauen vnde silben figuren rimeswise vornatet" folgende Verse:

Ape ein dert dem minschen euen.
Bene Christi am Crütze synt heel gebleuen.
Czegen Laban weren seer fruchtbar.
Degel doet offer tho kaken gar.
Egel am liue scarp borsten drecht.
Effel ym winter thosamen lecht u. s. w.

[2]) Der Verfasser dieses, 1875 zu Braunschweig in 116. Auflage erschienenen Büchleins war Friedrich August Junker (1754—1816), zuletzt Direktor der Waisenhausschule und des mit dieser verbundenen Schullehrerseminars zu Braunschweig. Die „kurzen Denksprüche", von denen oben die Rede ist, finden sich S. 14—16 der ersten Auflage.

Nachdem erst die Bilderfibeln Mode geworden waren, und das Prinzip der Ergötzlichkeit vorherrschend wurde, gab man den neben den Bildern stehenden Reimen einen weder sittlichen, noch poetischen Inhalt. Man nannte diese Verse wegen ihrer ungehobelten Form und im Hinblick auf die ungeschälten, rohen und mit Knorren versehenen Äste der Bäume „Knüttel-“ oder „Knittelverse“, ein Ausdruck, der zuerst in einer Schrift vom Jahre 1611 [1]) gebraucht wird [2]). So stand z. B. in den Fibeln jener Zeit neben dem A das Bild eines Affen und darunter der Knittelvers:

„Der Affe gar possierlich ist,
Zumal, wenn er vom Apfel frißt“.

Beim B:

„Wie grausam ist der wilde Bär,
Wenn er vom Honigbaum kommt her“.

Beim D:

„Der Dachs im Loche beißt den Hund,
Soldaten macht der Degen kund“.

Beim N:

„Die Kloster-Nonne will thun Buß,
ein Nagelbohr man haben muß“.

Beim X:

„Xantippa war eine arge Hur',
die X mal X macht hundert nur“.

Beim W:

„Ein toller Wolf in Polen fraß
den Tischler samt dem Winkelmaß“.

Man kann sich kaum etwas Geistloseres denken, als diese albernen Reimereien, und doch wurden diese Knittelverse um des Kling-Klangs willen von den Kindern mit großem Vergnügen auswendig gelernt und von den Alten mit einer Zähigkeit festgehalten, die in der That eines besseren Zweckes wert gewesen wäre. Es ist indes nun einmal so, daß Goethe recht hat, wenn er sagt:

„Dummes Zeug vor Augen gestellt,
Hat ein magisches Recht;
Weil es die Sinne gefangen hält,
Bleibt der Geist ein Knecht.“ [3])

Der erste, welcher diese Art der Knittelverse in die Fibellitteratur eingeführt hat, soll **Klamer Karl Friedrich Bienrod** in Wernigerode gewesen sein. Man beruft sich bei dieser Behauptung auf seine in Nürnberg in der Endterschen Buchhandlung erschienene Bilderfibel; wir wissen aber von ihm nur so viel, daß er um 1720 im Halberstädtischen geboren ist, von 1746 bis 1756 Subrektor in Wernigerode gewesen und als Feldprediger in den Siebenjährigen Krieg gezogen ist [4]). Die dortige Bibliothek bewahrt noch eine, laut Katalog im Jahre 1748 von ihm verfaßte und bei Karl Samuel Struck in Wernigerode gedruckte Bilderfibel mit Versen auf. Ich habe mir dieselbe, welche weder ein Titelblatt, noch eine Jahreszahl hat, vorlegen lassen und kann deshalb hier berichten, daß auf der ersten Seite des außerordentlich starken Papiers

---

[1]) „Wiesbadisch Wiesenbrünnlein. Darmstadt 1611.“

[2]) „Deutsches Wörterbuch von Jakob und Wilhelm Grimm. V. Band. Leipzig 1873.“ Sp. 1534—36. — Der bekannte Hamburger Kanzelredner Johann Balthasar Schuppius (1610—61) gebraucht in demselben Sinne den „Knüppelhardus“.

[3]) „Über Kunst und Altertum. III. Band. 1821.“

[4]) Christian Friedrich Keßlin († 1872): „Nachrichten von Schriftstellern und Künstlern der Grafschaft Wernigerode vom Jahre 1074—1855, Magdeburg 1856“, S. 79; daselbst sind auch die übrigen Schriften Bienrods verzeichnet.

das Alphabet steht; dann folgen die Silben **ab**, **eb**, **ib** u. s. w., an welche weiterhin als Leseübungsstoff sich das bekannte religiöse Material: das Vaterunser, der Glaube u. s. w. anschließt; darauf folgen Wörter mit Bildern und Knittelversen, welche den oben angegebenen Beispielen sehr ähnlich sind. Die Fibel ist wahrscheinlich im Gymnasium gebraucht worden, denn neben den deutschen Namen stehen immer die entsprechenden lateinischen. Neben dem Buchstaben L befindet sich z. B. das Bild eines gelbhaarigen Löwen, und hinter demselben ist eine Wand abgebildet, an der sich eine rote Leiste befindet, in welche einige blaue Löffel gesteckt sind. Auf der Seite steht Leo der Löwe, Cochlear der Löffel und Mustricola die Leiste. Unter dem Bilde aber steht die niemals angezweifelte Wahrheit:

„Ein Löwe isset nicht mit Löffeln,
Die Leisten misst man nicht mit Scheffeln".

Bei G steht Nola die Glocke, Anser die Gans und Fuscina die Gabel, und unter dem Bilde:

„Die Gabel und die Glocke klingen,
Die Gänse schnattern, wenn sie singen".

Bei J Virgo die Jungfrau und Viverra der Iltis und darunter:

„Der Iltis raubet in der Nacht,
Die Jungfer nimmt den Krantz in acht".

So geht's weiter. In einer späteren Auflage derselben Fibel ist das N durch den Vers:

„Narcissen riechen stark und süße,
Die Nachtigall liebt Busch und Flüsse" —

und das Z durch den andern:

„Die Ziege nascht, der Zeisig singt,
Die Zwiebel leicht ins Auge bringt."

den Kindern „interessant" zu machen gesucht.

In dem von Christian Felix Weiße (1726—1804) bearbeiteten „Neuen Abc-Buch" finden sich Verse wie die folgenden[1]):

„Der Aff' ahmt alles nach; das macht ihn lächerlich.
Bist du dem Affen gleich, so lacht man über dich."
„Ein Bär, und dieser tanzt. Was nicht der Übung glückt!
Sie macht oft Träge schnell, die Plumpen oft geschickt."
„Auf einer Cither spielt der arme Mann aus Not.
Euch Kindern schafft er Lust, verschafft ihm dafür Brot!"
„Der Dorn am Rosenstrauch verwundet dich, mein Kind.
Siehst du, wie nahe Lust und Schmerz beisammen sind?" u. s. w.

Die „Schule des Vergnügens für kleine Kinder" von Johann Peter Voit (2. Aufl., Nürnberg 1802) bringt Verse wie:

„Der Bäcker bäckt das liebe Brot,
der Bauer baut's mit Müh und Not."
„Das Kegelspiel erweckt viel Lust
in Kinder- und in Männerbrust."
„Der Mensch besitzt Vernunft allein,
drum muß das Tier ihm dienstbar sein."
„Regenten sind uns lieb und wert,
wenn unser Glück durch sie sich mehrt."

Es ist sicherlich ein pädagogischer Fortschritt, daß in den Abc-Büchern der neueren und neuesten Zeit diese wunderliche Poesie keine Stätte mehr findet, und daß die Bilder der neueren Zeit einen ungleich vernünftigeren Zweck

[1]) Nach der Ausgabe von 1787.

haben. Nur ein Bild aus jener alten Zeit taucht noch hier und da in der einen oder der andern Fibel der neueren Zeit auf, nämlich der großspornige Kickelhahn, dessen Bedeutung in einer der mir vorliegenden Fibeln des vorigen Jahrhunderts mit den Worten gekennzeichnet wird:

„Auf auf, ihr Kinder und ziehet euch an,
Die Glocke schlägt sechs, euch wecket der Hahn."

Der Kickelhahn hatte für die Kinder indes nicht allein die Bedeutung der Wachsamkeit und war nicht allein Symbol des Frühaufstehens, sondern er hatte einen noch viel weitergehenden Wert. In den meisten Fibeln stand der großspornige Hahn am Ende, und wer sich bis zum „Hahn" durchgelesen hatte, war deshalb auch berechtigt, von den Eltern oder von den Paten ein Geschenk zu fordern, — eine geschichtliche Thatsache, die uns den Umstand erklärlich finden läßt, daß die liebe Schuljugend das Abhandenkommen des bedeutungsvollen Kickelhahnes außerordentlich beklagt hat[1]).

Zuletzt noch ein Wort über einige mit der Fibel in Verbindung stehenden Hilfsmittel, unter denen die **Lesewandtafeln, Lesestäbe, Lesekästen** und **Lesemaschinen** die wichtigsten sind.

Daß solche Hilfsmittel nötig sind, kann nicht bezweifelt, und der Grund ihrer Beschaffung teils in Sparsamkeitsrücksichten, teils in Zweckmäßigkeitsverhältnissen gesucht werden. Wollte der Lehrer den Kindern die Fibel gleich am ersten Tage in die Hand geben, so würde er, wie Dr. Friedrich Jakobi ganz richtig sagt, bei den ersten Leseübungen „Argusaugen und Polypenarme"[2]) haben müssen, abgesehen davon, daß arme Kinder oft nicht imstande sind, kostspielige Fibeln zu bezahlen, und die übrigen ihr Abc-Buch nicht so schonen, daß die Dauer desselben bis zum Ende des ersten Schuljahres gesichert scheint. Dazu kommt dann allerdings auch noch der andere Grund, daß kleine Kinder durch den Anblick der vielen auf einer Seite der Handfibel stehenden Buchstaben zerstreut und von der genauen Betrachtung derselben abgelenkt werden. Der Gedanke, den Kindern das Lesenlernen durch Anwendung der obengenannten Hilfsmittel zu erleichtern, ist daher auch schon sehr alt. Schon Plato (429—347 v. Chr.)[3]) giebt darüber einige Andeutungen, und Quinctilian (geb. um 35, gest. um 120 n. Chr.), „der Ruhm der römischen Toga"[4]), der vom Kaiser Vespasian so glänzend honorierte Professor der römischen und griechischen Beredtsamkeit[5]), spricht von elfenbeinernen Tafeln zum Buchstaben-

---

[1]) Georg Büchmann (1822—84) hat unrecht, wenn er bei der Besprechung des Buchdruckers Balhorn (vgl. verbalhornen oder verbalhornisieren) die Behauptung aufstellt, daß Fibeln mit dem Bilde des Hahns erst nach Balhorns Tode vorgekommen seien, z. B. 1620 in der zu Dresden bei G. Berg, Churfürstl. S. Hofbuchdruckerei, gedruckten Fibel. Es sei dem gegenüber nur darauf hingewiesen, daß sich in der Stadtbibliothek zu Hamburg eine mit einem Hahnenbilde versehene Fibel befindet: „Gedrücket tho Hamborch dörch Hans Binder", welche aus dem Jahre 1583 stammt und vielleicht noch lange nicht die älteste Hahnenfibel ist. Darin aber hat G. Büchmann recht, wenn er behauptet, daß der Hahn mit den Eiern nicht von Balhorn stammt.

[2]) „Der Lese-Unterricht, Nürnberg 1851", S. 173.

[3]) „Gesetze" VII, S. 810 B.; vgl. überhaupt: Johannes Classen (geb. 1806): „De grammaticae Graecae primordiis, Bonn 1829"; August Gräfenhahn (1807—76): „Geschichte der klassischen Philologie, I. Band, Bonn 1843", S. 94; Karl Friedrich Hermann (1804—55): „Lehrbuch der griechischen Antiquitäten, III. Band, Heidelberg 1870", S. 280 (§ 35, Anmerkung 5).

[4]) Mart. II, 90, 2.

[5]) Ludwig Friedländer (geb. 1824): „Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms in der Zeit von August bis zum Ausgang der Antonine, III. Teil, Leipzig 1871", S. 274 (vgl. Martial. II, 90, 2).

lernen [1]), um dadurch den Kindern das Lesenlernen angenehm zu machen. Sogar das Basedowsche Mittel war schon in alter Zeit bekannt, denn Horaz [2]) spricht — von Backwerk und Leckerbissen:

„Wie den Knaben der schmeichelnde Lehrer ein Plätzlein
Manchmal reicht, daß sie willig zum Abc sich verstehen,
Also . . . . . .“ (Voß.)

Ein griechischer Gelehrter, Herodes [3]), suchte seinem Sohne das Behalten der Buchstaben dadurch zu erleichtern, daß er dessen Schulkameraden mit den 24 Anfangsbuchstaben des griechischen Alphabets benannte [4]). Ebenso findet man im Mittelalter [5]) und in den späteren alten deutschen Schulordnungen den Gebrauch von Hilfsmitteln zum Lesenlernen erwähnt. So fordert z. B. die von Peter Vincentius (1519—81), einem Schüler Valentin Trotzendorfs (1490—1556) verfaßte Breslauer Schulordnung vom Jahre 1515, „daß die Präceptores den kleinen Knaben, so noch nicht die Buchstaben kennen, das ABC auff ein klein Täffelein fürmahlen sollen“ [6]), und auch die Württemberger Schulordnung von 1729 [7]) verlangt, daß man „denen Kindern nicht nur das Abc Buch in die Hände gebe, sondern auch sie zusammen an die Tafel führe, an welcher die Buchstaben groß und deutlich gemahlet seynd“. Es lag dieser Forderung der ganz richtige Gedanke zugrunde, daß durch den Gebrauch der beweglichen Buchstaben die gemeinsame Thätigkeit der Kinder leichter und besser reguliert werden kann, weil alles zerstreuende Beiwerk fernbleibt, und die Schüler das allmähliche Entstehen der Silben und Wörter mit ungleich größerem Interesse beobachten, als die fix und fertig dastehenden Wörter der Handfibel.

Leider ist man bei der Benutzung dieser beweglichen Buchstaben nicht stehen geblieben, denn der Bequemlichkeit mancher Lehrer war das Entstehenlassen der Wörter zu mühevoll und zu zeitraubend, und so drängte man denn mit Macht und Gewalt auf fertige Lesetabellen und Wandfibeln. Schon

---

[1]) Institutio oratoria I, 2; cf. Diod. Sicul. I, 12.

[2]) Sat. I, 1, 25 sqq.; vgl. auch Joachim Marquardt (1812—82): „Das Privatleben der Römer, I. Teil, Leipzig 1879“, S. 94, Anm. 4.

[3]) Philostratus Vit. Soph. II, 4. — Vgl. auch Otto Schulz: „Pädagogische Abhandlungen, I. Heft, Berlin 1867“, S. 165.

[4]) Friedrich Cramer (1802—59): „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertume, I. Band, Elberfeld 1832“, S. 281. — S. auch über den Betrieb des Leseunterrichts bei den Griechen und Römern Friedrich Heinrich Christian Schwarz: „Erziehungslehre, I. Band, 1. Abt., 2. Aufl., Leipzig 1829“, S. 372 ff., S. 406 u. 460; Johann Heinrich Krause (1800—85): „Geschichte der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung bei den Griechen, Etruskern und Römern, Halle 1851“, S. 82. 121. 283. 317; Lorenz Grasberger (geb. 1830): „Erziehung und Unterricht im klassischen Altertume, II. Teil, Würzburg 1875“, S. 254 ff. („Der Unterricht im Lesen und Schreiben“); Hermann Bender: „Rom und römisches Leben im Altertum, Tübingen 1879“, S. 274.

[5]) Höchst interessante Ratschläge giebt z. B. Erasmus von Rotterdam (1467—1536), die noch weiter unten Erwähnung finden sollen.

[6]) R. Vormbaum: „Die evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, Gütersloh 1860“, S. 189.

[7]) R. Vormbaum: „Die evangel. Schulordnungen des 17. Jahrhunderts, Gütersloh 1860“, S. 327, sowie dessen „Evangel. Schulordnungen des 16. Jahrh. (1863)“, S. 228 ff. — Franz Joseph Mone (1796—1871) macht in seinem „Anzeiger für Kunde des deutschen Mittelalters“ die interessante Mitteilung, daß zur ersten Zeit des Mittelalters aus Holz geschnitzte Buchstaben gebraucht wurden, vermittelst deren man die Kinder lesen lehrte. Vgl. auch Georg Ludwig Kriegk (1805—78): „Deutsches Bürgertum im Mittelalter. Nach urkundlichen Forschungen. Neue Folge. Frankfurt a. M. 1871“, S. 81.

Wilhelm Stern (1792—1873)[1]) und Wilhelm Curtman (1802—71)[2]) haben sich entschieden gegen die Wandtafeln ausgesprochen und ihre Ansichten damit begründet, daß ein Kind eine Sache nur dann gut auffaßt, wenn es sieht, wie dieselbe entsteht. Trotz alledem sind nicht allein in früherer Zeit eine Menge Wandtafeln entstanden, sondern auch die Gegenwart hat sogenannte Wandfibeln dutzendweise fabriziert.

Es sei hier nur erinnert an die Wandlesetafeln von Heinrich Stephani (1804), Karl Christian Gottlieb Zerrenner (1824), Chr. Fr. Georgi (1826), Wilsing (1827), Friedrich Heinrich Gotthilf Graßmann (1828), Friedrich Lucas (1828), Christian Gottlieb Scholz (1829), Johann Heinrich Christoph Seffer (2. Aufl., 1829), Fr. L. Wagner (1830), Gustav Friedrich Neumann (1831), Ferdinand Wilhelm Wetzel (1831), Johann Christian Bauriegel (1832), Viktor Joseph Dewora (2. Aufl., 1832), P. Bittorf (1833), Karl Gotthilf Ehrlich (1833), Friedrich Gottfried Rettig (1834), K. Bretschneider u. Gen. (1834), Michael Morgenbesser (1834), G. Eith (1835), J. D. Weidner (1835), J. G. Gerding (1836), Johann Gottfried Hientzsch (1836), G. Kapff (1836), Johann Balthasar Spieß (1837), H. Pohlmann (1838), Johann Ferdinand Schlez (1838), Otto Schulz (1838), Gottlob Leberecht Schulze (1838), H. Thorade (1838), Karl Friedrich Winter (1838), Johann Arnold Corsten (1840), J. G. Jähnichen (1840), Friedrich Röber (1840), Gustav Melcher (1841), Fr. O. Rödder (1841), Heinrich Burgwart (1842), J. H. Möwing (1842), J. G. Fehr (1843), Christian Pape (1843), Jean Paul Wich (1843), Karl August v. Zoller (1843), Joseph Steuer (1844), Adrian Seyring (1844), J. F. Steiner (1845), Ludwig Borkenhagen (1846), Ernst Friedrich Hammer (1846), Karl Seltzsam (1847), Franz Kühn (1847), Friedrich Gotthold Kunze (1847), Friedrich Osthoff (1847), Friedrich Pechner (1848), Louis Thomas (1848), N. Lenz (1850), Adolf Böhme (1851), Franz Knauth (1851), J. Sauer (1852), G. Hering (1853), A. Leßmann (1853), Ludwig Peters (1853), Friedrich Wilhelm Theel (1853), Christian Kost (1854), Louis Gittermann (1855), Gottlob Schurig (1855), Joh. Karl Friedr. Hubert (1856), Karl Wilhelm Albrecht (1857), Hermann Moritz Budich (1857), Georg Friedrich Heinisch (1857), H. Schulze und W. Steinmann (1857), Julius Püschel (1858), Friedrich Warmholz und Wilhelm Kurths (1858), Albert Haesters (1859), Johann Bumüller und Ignaz Schuster (1862), G. Gölitz, Louis Münkel und Ernst Quietmeyer (2. Aufl., 1862), Nack und Flathmann (1862), Joseph Schätz (1864), Wilhelm Tanck (1864), Friedrich Wilhelm Hunger (1865), Adolf Büttner (1866), Wilhelm Fix (1866), T. Ruf (1866), Karl Schneider (1866), Karl Bormann (1867), Franz Xaver Kieffer (1868), Heinrich Friedrich Flügge (1871), Franz Schmidt (1873), Rudolf Dietlein (1874), Hermann Bohm (1874), Friedrich Hermsdorf (1874), Martin Rengier (1874), Joseph Ambros (1875), Nikolaus Bauer und Philipp Schreibmüller (1877), H. C. Schwecke (1879), Friedrich Schierhorn (2. Aufl., 1881), Julius Karassek (1882), Gustav Schlimbach (1883)[3]), Julius Neve (1885), Hugo Nowack (1885).

---

[1]) „Lehrgang des Lautierunterrichtes in Verbindung mit dem Schreiben nebst einem Lautierwörterbuche, 3. Auflage, Karlsruhe 1844“, Vorrede, S. XII.

[2]) „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts, II. Teil, Leipzig und Heidelberg 1866“, S. 232.

[3]) „Wandtafeln zur Fibel von Gustav Schlimbach (1840—71)“, Gotha (E. F. Thienemann). Diese Wandtafeln (Größe 84 × 100 qcm) liefern die Bilder der Fibel in

Etwas besser als die Wandfibeln sind die Lesestäbe von **Friedrich Jakobi** (1800—69) und **Emil Theodor Goltzsch** (1805—71)[1]), weil man durch Verschiebung oder Versetzung derselben immer neue Silben und Wörter bilden kann, durch deren Mannigfaltigkeit die Selbstthätigkeit der Kinder mehr angeregt wird, als bei den Wandfibeln. Schade nur, daß dabei eine Menge sinnloser Silben zutage gefördert werden, und daß durch das Chorlesen derselben der Leseunterricht zu einem sinnlosen Geplärr herabgewürdigt wird. An dieser Thatsache kann auch die Methode des bekannten Stifters des pegnesischen Blumenordens, **Georg Philipp Harßdörffer** (1607—58)[2]), nichts ändern, der zu Würfeln seine Zuflucht nimmt und auf folgende Weise in kurzer Zeit den Kindern das Lesen ermöglichen will[3]):

„Der Würffel werden sechs gemacht/ und stehen auf dem

I.	a e i o u y	IV.	r ſ ß t w x
II.	b c d f g h	V.	v j s r ä ö
III.	k l m n p q	VI.	ff ſſ tz ſch ch z.

Wenn nun das Kind eines Würffels Buchstaben nach dem andern hat kennen/ aussprechen/ und wol mit der Kreiden nachmahlen lernen/ so gibt man ihm den andern für/ alsdann wann es die Buchstaben kennet/ nimmet man den ersten Würffel mit den Stimmern/ und noch einen darzu/ und bringet eine leichte Sylben zuwegen: alsdann spielet man dreybuchstabige Sylben/ und alsdann mit vier Buchstaben/ darunter der V Würffel mit Dopplanten oder Diphthongis.“ . . .

Die unter dem Namen „Denkring“[4]) von Harßdörffer versuchte Methode beruht auf denselben Prinzipien wie die Lesestäbe, verhütet aber die Entstehung sinnloser Silben ebenso wenig, und ist daher von größerem Werte zur Veranschaulichung der mathematischen Kombinationslehre als zu einem geeigneten Förderungsmittel des ersten Leseunterrichtes.

Sepiafarben, die Schreib- und Druckschrift in tiefschwarzer Druckfarbe, sechs- und siebenfach vergrößert. Sie sind nicht auf Papier, sondern auf weißen Schirting gedruckt, so daß ein Aufziehen auf Leinwand nicht erforderlich ist. Preis jeder Wandtafel zwei Mark.

[1]) Über die Lesestäbe von Jakobi vgl. dessen Schrift „Der Lese-Unterricht“, S. 175 und 176. Die Lesestäbe von Goltzsch erschienen im Verlage von Wiegandt und Grieben in Berlin. — Nach H. Heppe (Bd. I, S. 200) war die erste und einfachste Vorrichtung dieser Art „die eines Landschulmeisters, der einen Konsonanten auf eine hervorstehende Leiste der Thüreinfassung schrieb und auf einem schmalen Brett die einfachen, zusammengesetzten und gedehnten Vokale mit großer, deutlicher Schrift untereinander geschrieben hatte. Dieses Brett hielt der Lehrer so dicht an die Leiste, daß einer der Vokale immer neben dem geschriebenen Konsonanten stand. Sowie er sein Brett nur ein wenig höher oder niedriger hielt, stand ein anderer Vokal neben dem Mitlauter.“

[2]) Johann Herdegen (1692—1750): „Historische Nachricht von deß löblichen Hirten- und Blumen-Ordens an der Pegnitz Anfang und Fortgang/ biß auf das durch Göttl. Güte erreichte Hunderste Jahr, Nürnberg 1744“, S. 63—79.

[3]) „Deliciae Mathematicae et Physicae Der Mathematischen und Philosophischen Erquickstunden Zweyter Theil/ Bestehend in fünffhundert nützlichen und lustigen Kunstfragen/ nachsinnigen Aufgaben/ und deroselben gründlichen Erklärungen/ Aus Athanasio Kirchero, Petro Bettino, Marino Mersennio, Renato des Cartes, Orontio Fineo, Marino Gethaldo, Cornelio Drebbelio, Alexandro Tassoni, Sanctorio Sanctorii, Marco Marci, und vielen andern Mathematicis und Physicis, Zusammen getragen durch Georg Philip Harsdörffern/ eines Ehrlöblichen Stadtgerichts zu Nürnberg Beysitzern.“ (NÜRNBERG/ Im Jahr 1677), p. 513. (XIV. Theil: „Von der Schreibkunst“; III. Aufgabe: „Einen mit Würffeln lesen lehren“.)

[4]) Harßdörffer a. a. O., S. 516—19. In der Mitte des Ringes findet sich folgende Aufschrift: „Fünffacher Denckring der Teutschen Sprache, kunstgründig anweisend I. die 48 Vorsylben, II. die 60 Anfangsbuchstab und Reimbuchstaben, III. die 12 Mittelbuchstaben, IV. die 120 Endbuchstaben, V. die 24 Nachsylben.“

Endlich verdienen hier noch die sogenannten Lesekästen oder Lesemaschinen erwähnt zu werden. Der Name Lesemaschine ist ein äußerst schlecht gewählter und kommt zuerst in dem 1777 von Christian Wilhelm Beseke (1707—87) zu Burg herausgegebenen „Verbesserten und vermehrten Bilder-ABC-Buch", sowie in dem 1780 erschienenen „Übungsbüchlein" von Franz Xaver Hofmann († 1804) in München vor. So schlecht indes auch der Name gewählt sein mag, so läßt sich doch nicht verkennen, daß durch die Lesemaschinen nicht allein der Thätigkeit des Lehrers ein weiter Spielraum geöffnet worden ist, sondern daß auch die Schüler durch die Kombination der Buchstaben zu Silben und Wörtern eine Förderung erfahren, die man nicht verachten darf. Es ist dabei nur zu bedauern, daß man nicht bei den einfachsten Verhältnissen stehen geblieben ist, sondern sich zu lächerlichen Übertreibungen verstiegen hat. Das Wort des Wandsbecker Boten sollte man über alle Schulen neuerungssüchtiger Methodenjäger schreiben:

„Wir suchen viele Künste
Und kommen weiter von dem Ziel".

Lesekästen und Lesemaschinen hatten schon die Philanthropinisten. Schon 1773 machte der Begründer der Basedowschen Lehranstalt zu Vechelde bei Braunschweig, der Rat Johann Peter Hundeiker (1751—1836), darauf aufmerksam[1]. Ernst Christian Trapp (1745—1818)[2], der erste Universitätsprofessor der Pädagogik, rühmt 1780 die vorzügliche Brauchbarkeit der Lesemaschine von Christian Heinrich Wolke (1741—1825), deren interessante Beschreibung im zwölften Stück der „Pädagogischen Unterhandlungen" (Dessau 1778), S. 1148—53 enthalten ist. Er empfiehlt bei dieser Gelegenheit zugleich, die Buchstaben mit verschiedenen Farben auf kleine Dreiecke, Vierecke, Oblonge und Zirkelfiguren zu malen und dann bald das grüne oder das rote A auszuspielen und mit Konsonanten zu verbinden. Die wunderlichste Lesemaschine hat der ehemalige Direktor der Erlanger Realschule **Johann Paul Pöhlmann** (1760—1848) geliefert. Aus der von ihm herausgegebenen Beschreibung[3] ersieht man, daß sein Maschinenwerk einer Haspel beim Abwickeln des Garnes gleicht und die Form eines Lichtschirmes hat. Um die Leisten am oberen und unteren Ende ist eine seidene Fläche ausgespannt, auf der Bandstreifen mit gedruckten Buchstaben auf- und abgehaspelt werden können. Die Einrichtung ist eine so komplizierte, daß sie unter den Schulmännern nie rechte Zustimmuug gefunden hat[4], ganz abgesehen davon, daß die Pöhlmannschen Schriften überhaupt Preise hatten, die zu dem kleinen Geldbeutel der Lehrer in keinem Verhältnisse standen.

Ungleich einfacher, billiger und praktischer ist die Lesemaschine[5], welche von **Karl Gottlieb Plato** (1757—1833), dem verdienstvollen Direktor der 1792

---

[1] Heinrich Heppe: „Geschichte des deutschen Volksschulwesens, I. Band, Gotha 1858", S. 200.

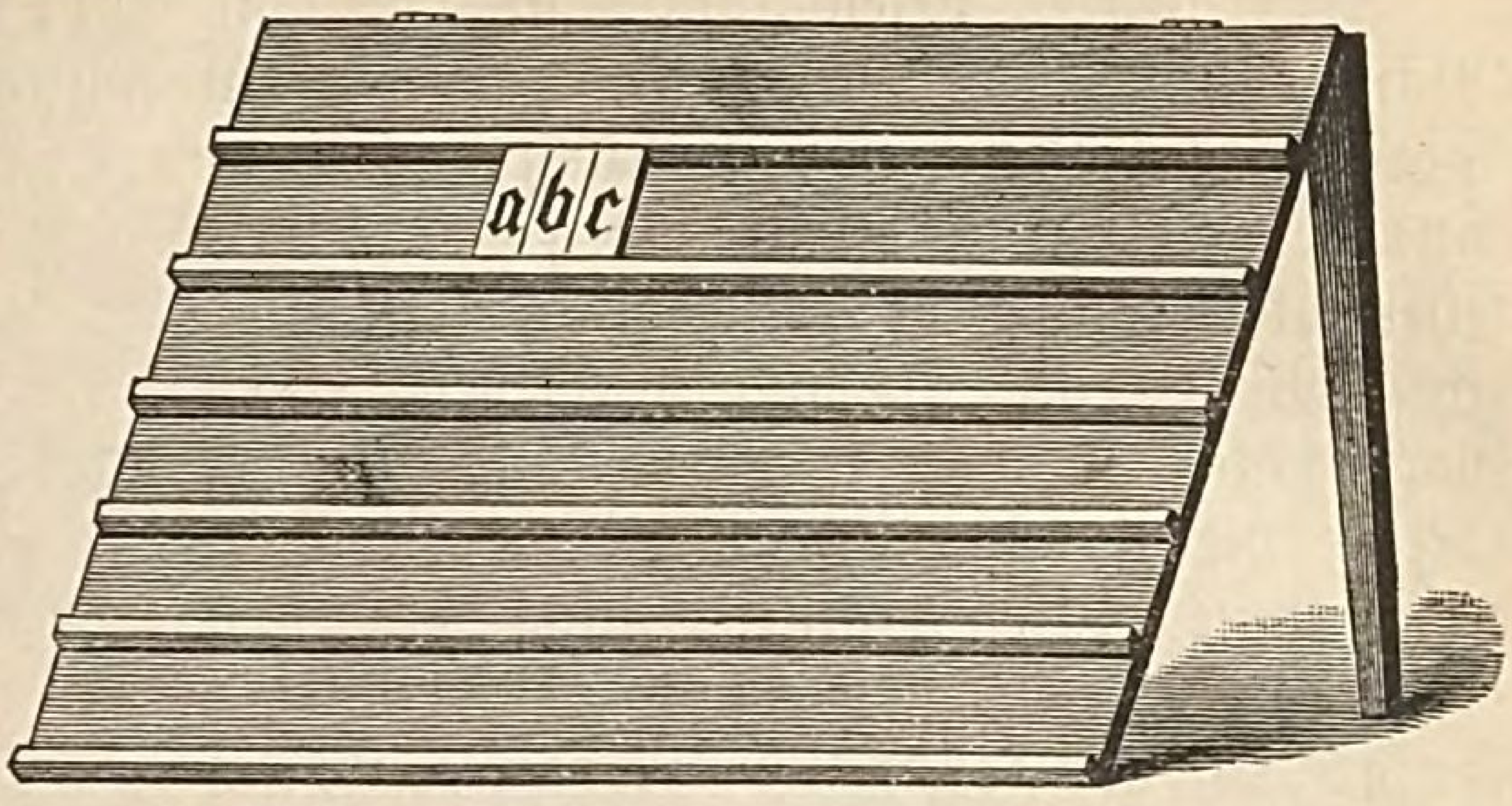
[2] „Versuch einer Pädagogik, Berlin 1780", S. 358.

[3] „Beschreibung seiner neu erfundenen Lesemaschine. Mit 4 Holzschnitten und einem Anhange, Erlangen 1817".

[4] Eine von Abelardo Nuñez in Santiago gebaute Lesemaschine, von der ihrerzeit viel Aufhebens gemacht worden ist, hat die größte Ähnlichkeit mit dem Pöhlmannschen Apparate.

[5] Beschrieben findet sich der Plato-Dolzsche Apparat in K. G. Plato: „Einige Gedanken über die gewöhnlichen ABC-Bücher in unseren vaterländischen Schulen, nebst einer kurzen Beschreibung und Abbildung der Lesemaschine, welche in der Leipziger Freischule gebraucht wird, Leipzig 1797", und in J. Ch. Dolz: „Katechetische Anleitung zu den ersten Denkübungen der Jugend, Leipzig 1799".

gegründeten Rats-Freischule zu Leipzig, und dessen erstem Lehrer und späteren Nachfolger **Johann Christian Dolz** (1769—1843) konstruiert wurde [1]). Dieser Apparat besteht aus einer viereckigen (grün angestrichenen) Tafel mit wagerechten Leisten zum Aufstellen großgedruckter und auf Holz gezogener Buchstaben und hat unten einen in viele Fächer geteilten verschließbaren Kasten zur Aufbewahrung derselben.



Eine Vereinfachung erfuhr die Plato-Dolzsche Lesemaschine durch Klaus Rixen (1764—1843) [2]). G. Köpp hat die Plato-Dolzsche Lesemaschine ohne den Kasten anfertigen lassen, so daß sie jetzt obenstehende Gestalt hat [3]). Die Buchstaben dazu können aus einer Menge Buchhandlungen bezogen werden [4]).

---

1) Es muß übrigens doch darauf hingewiesen werden, daß schon 1792 Georg Christoph Friedrich Gieseler (1760—1839), damals Pfarrer zu Petershagen in Westfalen, später Pastor zu Werther bei Bielefeld, einen Apparat beschrieben und empfohlen hatte, welchem der Plato-Dolzsche völlig gleicht. Gieseler hatte 1787 diesen Apparat konstruiert und zuerst in der Biemker Schule bei Haddenhausen aufgestellt und beim Unterricht gebrauchen lassen.

2) Vgl. dessen Aufsatz: „Wie ich auf die Lautmethode kam" in der „Zeitschrift für das Volksschulwesen. Herausgegeben von Carsten Carstensen (1782—1836), I. Band, Kiel 1825", S. 282. Rixen war durch „eine Beschreibung eines einfachen Lesekastens von Splittegarb" zur Beschäftigung mit dieser Sache veranlaßt worden.

3) Als eine Modifikation des Gieseler-Platoschen Apparates erscheint auch der Apparat, welchen Vincenz Prausek in seiner Schrift: „Über den Lautier-, den Schreiblese- und den Buchstabier-Unterricht nebst einer Anleitung zum Gebrauche der Buchstabentäfelchen und des Setzkastens, 7. Aufl., Prag 1882" beschreibt (vgl. darin S. 11—15), ebenso der Apparat, den Albert Fielitz (geb. 1857) in Neustrelitz konstruiert hat. Bei diesem sind in einem rahmenartigen Gestell verschiedene Querleisten angebracht, auf welche die einzelnen Buchstaben gehängt werden. Zu diesem Zweck sind dieselben in passender Größe auf Papier gedruckt und auf Holzklötzchen geklebt, welche hinten mit einem zum Aufhängen geeigneten Ansatz versehen sind. Um ein Herabfallen der einzelnen Klötzchen möglichst zu verhindern, sind sowohl die Querleisten als die Ansätze entsprechend abgeschrägt. Die Entfernung der Leisten von einander und die Dimensionen der Klötzchen sind so gewählt, daß letztere in beliebiger Weise vertauscht werden können, und so die Bildung jedes Wortes schnell erfolgen kann. Der Preis stellt sich auf 33—35 Mk.

4) Z. B. bei Joh. Ambr. Barth in Leipzig (1877), das Exemplar unaufgezogen 2 Mk., auf Brettchen 15 Mk.;

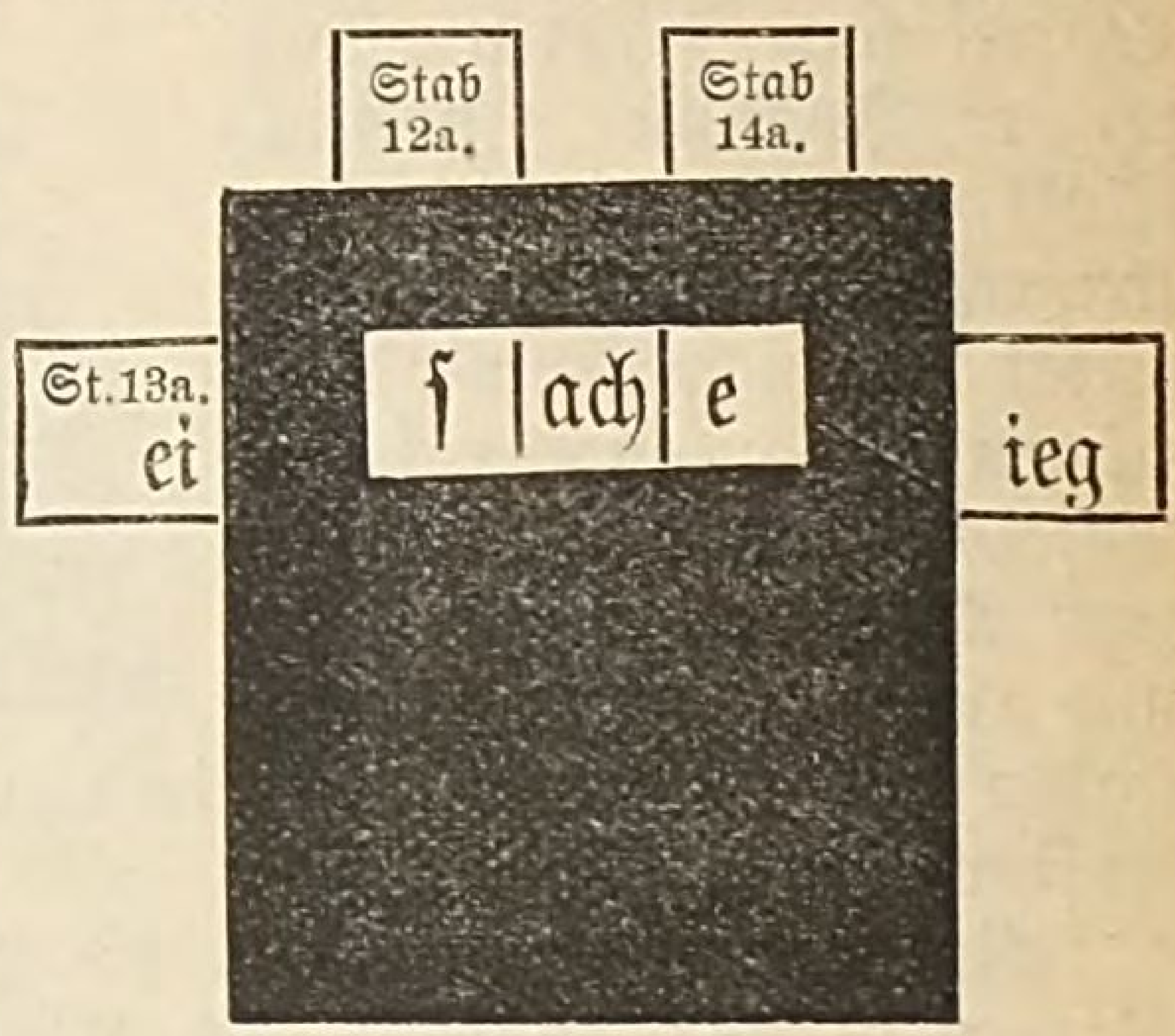
bei Eduard Anton in Halle (1863), das Exemplar unaufgezogen 0,75 Mk.;

bei Julius Klinkhardt in Leipzig (534 deutsche Buchstaben, arabische und römische Ziffern, Interpunktions- und Rechenzeichen. 9 Bogen groß Folio, unaufgezogen 1,80 Mk., auf Pappe gezogen 12 Mk., auf Holz 17,50 Mk.);

bei Chr. Vetter in Hamburg (Lesemaschine, schwarzes Gestell, 72 cm lang, 35 cm hoch, mit drei Aufstellleisten und Vorrichtung zum Hängen oder Stellen. Dazu ein Holzkasten mit 180 Buchstaben, Ziffern und Interpunktionszeichen, auf Holz geklebt, 14 Mk.; die Buchstaben ohne Lesemaschine 9 Mk.).

Besonders empfehlenswert sind die bei Ernst Heitmann in Leipzig erschienenen „Buchstaben zur Lesemaschine auf Holztäfelchen (Ahorn) gemalt. Dieselben haben den Vorzug vor den auf Papier gedruckten und aufgeklebten, daß sie — wenn durch vieles Angreifen beschmutzt — leicht abgewaschen werden können." Sie sind in drei Sortimenten zu je 216, 324 und 432 Buchstaben, Zeichen und Ziffern zum Preise von 10,50 Mk., 16,50 Mk. und 22 Mk. (in Holzkiste) zu haben. Dazu gehörige Leseapparate werden für 25 Mk. geliefert. — Schon im Jahre 1866 fertigte Maximilian Fr. Beier, jetzt (1886) Kirchschul-

Eine neuere Lesemaschine ist die von Hermann Born (1833—77)[1]). Man rühmt derselben nach, daß die Anordnung der Buchstaben mit großer Sorgfalt getroffen sei, und daß das Verbinden der Laute durch die feststehenden senkrechten Stäbe des An- und Auslautes und durch das Dazwischenschieben eines wagerechten Stabes sehr erleichtert werde. (Siehe die Abbildung.)



Andere Lesemaschinen sind die von Georg Benjamin Bog (1781—1839)[2]), Friedrich Röber[3]), Dr. Michael Bach (1808—78)[4]) und Wilhelm Melzer[5]). Ein neueres Produkt dieser Art ist eine Erfindung eines Herrn Joseph Löwenstein, bis 1879 Lehrer zu Humpolec in Böhmen, dessen Lesemaschine der Erfinder selbst mit folgenden Worten einführt: „Bis jetzt wurde auf der ersten Stufe des Volksschul-Unterrichtes das Lesen vermittelst des langweiligen Setzens der Setztabellen beigebracht. Der Setzkasten und die Setztabellen haben sich nun überlebt, und ein neues praktisches Lehrmittel eröffnet eine neue Bahn. Meine Lesemaschine ist so eingerichtet, daß mittels einer sinnreichen Konstruktion in einigen Sekunden ein jeder beliebige Satz zum Vorschein kommt. Die Buchstaben sind so groß, daß sie von dem entferntesten Punkte eines großen Schulzimmers von jedem Kinde gelesen werden können. Die Lesemaschine bietet den Vorteil, daß sie nicht allein zum Lesen, sondern auch zum Schreiben benutzt werden kann. Mit einem Rucke verschwinden die Buchstaben, und schnell erscheinen die zur Bildung des gewählten Satzes erforderlichen anderen Buchstaben. Die Herstellungskosten dieser Maschine sind unbedeutend, und ist es jedem Lehrer möglich, in den Besitz dieses praktischen und nützlichen Lehrmittels zu gelangen. Ich sehe von jedem Gewinne und von jedem materiellen Vorteile ab. Jedem Lehrer, der dasselbe sich anschaffen will, wird solches nach dem geringen Herstellungspreise berechnet. Man wende sich brieflich an den oben genannten Erfinder[6])."

---

lehrer zu Medingen bei Hermsdorf (bei Dresden), Lesemaschinen an, bei denen ebenfalls die Buchstaben mit Firnis auf Brettchen gemalt wurden. Der Preis einer solchen Maschine mit 425 Buchstaben, Zahlzeichen u. s. w. stellte sich auf 36 Mk.

[1]) Sie ist im „Schulblatt für die Provinz Brandenburg, Berlin 1862", auf S. 508 empfohlen worden. — Die dazu gehörige Begleitschrift brachte ein empfehlendes Vorwort des früheren Provinzial-Schulrates Karl Bormann (1802—82). Die Bornsche Maschine hat übrigens die größte Ähnlichkeit mit der von Georg Wilhelm Bartoldy (1765—1815) in Gemeinschaft mit Friedrich Heinrich Gotthilf Graßmann (1784—1846) konstruierten, deren Beschreibung im Jahre 1816 zu Berlin in der Realschul-Buchhandlung erschien, sowie mit dem Apparate, welchen Pfarrer Gustav Friedrich Neumann (1770—1839) im Jahre 1822 beschrieb.

[2]) Vgl. dessen „Anweisung zum Gebrauche der beweglichen Wandfibel und der dazu gehörigen Tafeln, Breslau 1813".

[3]) Vgl. den Aufsatz: „Das Lese-Klavier, eine neu erfundene Lese- oder Elementiermaschine" in der „Pädagogischen Monatsschrift von Friedrich Löw († 1881), 5. Jahrgang, Magdeburg 1851", S. 803—17.

[4]) Vgl.: „Die Lese-Maschine, ihre Anfertigung und Anwendung dargestellt, Münster i. W. 1875".

[5]) Vgl.: „Über Entstehung, Plan und Gebrauch der Schreiblesemaschine, Breslau 1875".

[6]) Die Löwensteinsche Maschine hat auch nicht in eine einzige Schule Eingang gefunden. Nach dem Urteil eines Fachmannes, der sie beim Erfinder gesehen, ist sie „zu kom-

Wir schließen mit der Beschreibung der Lesemaschine von August Wichmann (geb. 1848) und Karl Eggert (geb. 1847). „Diese Maschine ist in zwei Ausgaben erschienen, welche sowohl nach ihrer Größe, als nach ihrem Mechanismus verschieden sind. Die größere soll dem Klassen-, die kleinere dem Privatunterricht dienen. Die Vorderseite ist bei beiden Maschinen mit je vier Ausschnitten versehen, in deren beiden oberen Druckbuchstaben sichtbar gemacht werden können, während in den beiden unteren die betreffenden Buchstaben in Schreibschrift erscheinen. Da jeder Ausschnitt durch Querschieber beliebig geöffnet oder geschlossen werden kann, so sind die Maschinen ebensowohl da zu brauchen, wo man nach der reinen Schreib-Lesemethode unterrichtet, als da, wo die gemischte Schreib-Lesemethode in Anwendung kommt. Bei der kleineren Maschine befindet sich der Lesestoff zum Teil auf zwei Scheiben, welche gedreht werden können, zum Teil auf Stäben, welche nach oben und unten beweglich sind und rechts und links von den Schaulöchern eingelassen werden können. Bei der größeren Maschine befindet sich der Lesestoff auf breiten Streifen, welche durch Drehung auf zwei feste Rollen auf- und von diesen abgewickelt werden. Zur Aufbewahrung der wenigen Stäbe ist an der Maschine selbst ein kleiner Behälter angebracht. Bei der kleineren Maschine wird die Drehung mit Hilfe eines Knopfes bewirkt, der sich an der Rückseite befindet, bei der großen erfolgen die Drehungen mittels einer Kurbel an der Unterseite der Maschine. Die angebrachten Querschieber ermöglichen es, von jedem an der Maschine aufgestellten Wort einen beliebigen Teil zu verdecken. Der an der Fibel vorzuführende Stoff ist der Fibel des erstgenannten der beiden Herren entnommen." [1])

Es mag mit dem Vorstehenden genug sein. Auf Buchstabenwürfel, Buchstabenkarten und andere Spielereien hier einzugehen, verlohnt sich nicht der Mühe. Ist doch der Künstelei auf diesem Gebiete überhaupt viel zu viel, und wird man doch schier auf den Gedanken gebracht, als ob manche Leute darauf ausgingen, durch künstlich konstruierte Lesemaschinen den pädagogischen Lehrer ganz überflüssig zu machen. Nach meiner Meinung ist auch auf diesem Gebiete das Einfache und das, was die Selbstthätigkeit der Kinder am meisten anregt, das Beste. In jedem Falle wird ein Lehrer, welcher mit rechtem Geschick, warmer Liebe und konsequentem Eifer am Werke steht, auch mit wenigem viel leisten und in verhältnismäßig kurzer Zeit ungleich mehr zustande bringen, als ein Mietling, der sich auf den gewaltigen Erfolg seiner teuren und künstlichen Lesemaschine verläßt. Dabei ist freilich nötig, daß der Lehrer seinen Eifer auf rechte Weise verwendet und bei seinem Leseunterrichte die rechte Methode hat. Wir kommen damit zum zweiten Teile unserer Betrachtung.

b. Die Geschichte der Fibel inbezug auf die verschiedenen Lese-Lehrmethoden.

Was zunächst das Wort „Lese-Lehrmethode" anlangt, so dürfte dafür besser der Name „Lese-Lehrart" stehen, denn „Methode" ist hier eigentlich zuviel gesagt. Indes ist das Wort einmal gebräuchlich, und wir werden es deshalb unter Reserve auch in den folgenden Darlegungen beibehalten.

---

pliziert, mehr Spielzeug als Lehrmittel und nur geeignet, die Aufmerksamkeit des Kindes vom Unterricht ab- und dem Mechanismus zuzuleiten. Wegen ihrer ungeheuren Größe ist sie auch schwer transportabel".

[1]) Die obige Beschreibung rührt von den Erfindern selbst her. Man vgl. auch deren Schrift: „Begleitwort zur patentierten Lesemaschine mit Drehvorrichtung, Berlin 1882".

Um eine Übersicht über die verschiedenen Arten des Lesenlehrens zu gewinnen, hat man dieselben nach verschiedenen Gesichtspunkten eingeteilt, nämlich 1) nach den logischen Operationen, 2) nach den Sprachelementen und 3) nach der Verbindung des ersten Lesens mit anderen Unterrichtsgegenständen des Elementarunterrichtes.

Nimmt man erstens die logischen Operationen als Einteilungsgrund an, so ergeben sich zwei verschiedene Verfahrungsweisen: a) die synthetische Methode, b) die analytische Methode[1]). Bei der ersteren beginnt man den Unterricht mit den Elementen der Sprache, den Lauten, den Lautnamen oder den Lautzeichen. Diese Elemente setzt man dann zu Silben und Wörtern zusammen und bekommt auf diesem Wege entweder die Buchstabier- oder Lautiermethode. Verfährt man dagegen analytisch, d. h. beginnt man mit dem Ganzen (dem Satze, dem Worte oder der Silbe) und löst man dieses Ganze in seine Elemente auf, so bekommt man die sogenannte Jacototsche, die Vogelsche oder die Normalwörter-Methode. Werden beide Verfahrungsweisen mit einander verbunden, so daß man von dem Ganzen ausgeht, dasselbe in seine Teile zerlegt und die letzteren wieder mit einander verbindet, so entsteht dadurch die analytisch-synthetische Methode, welche bei der sogenannten Normalwörter-Methode zur Anwendung gebracht wird.

Ein zweiter Einteilungsgrund sind die Sprachelemente, nämlich der Laut, der Lautname und das Lautzeichen (der Buchstabe). Fängt man mit dem Lautnamen an (err, kah, tezett u. s. w.), so bekommt man die Buchstabiermethode; beginnt man dagegen mit dem Laute, so erhält man die Lautiermethode. Bei der letzteren berücksichtigen manche (J. B. Graser, J. F. A. Krug, E. Th. Goltzsch u. s. w.) die Stellung der Sprachorgane und reden dann wohl auch, wenn auch mit Unrecht, von einer besonderen Methode, der Mundstellungs-Methode.

Ein dritter Einteilungsgrund ist das Verhältnis, in welchem der erste Leseunterricht zu anderen Unterrichtsfächern des Elementarschulwesens steht. Wir bekommen dann a) entweder die Schreib-Lese- oder b) die Lese-Schreibmethode (je nachdem mit dem Schreiben oder dem Lesen begonnen wird); c) die Sprech-Schreib-Lesemethode; d) die Methode des vereinigten Anschauungs-Sprach-Schreib-Zeichen- und Leseunterrichtes. Sämtliche der hier zuletzt genannten Methoden können entweder buchstabierend oder lautierend betrieben werden, und zwar sowohl nach der Druckschrift, als auch nach der Schreibschrift, oder auch nach beiden zugleich. Wird lediglich und allein die Schreibschrift zugrunde gelegt, so nennt man die Methode die reine Schreib-Lesemethode, während man bei einer Verbindung der Schreibschrift mit der Druckschrift das sogenannte gemischte Schreiblesen bekommt[2]).

---

[1]) Ferdinand Sander (geb. 1840): „Analytisch und Synthetisch"; Separatabdruck aus Heft IV des „Schulblattes der evang. Seminare Schlesiens" 1878 (vgl. auch ebendesselben Abhandlung „Analytisch und Synthetisch" in den „Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik. Herausgegeben von Alfred Fleckeisen und Hermann Masius, 43. Jahrgang, 108. Band, Leipzig 1873", S. 257—77.

[2]) In manchen pädagogischen Lehrbüchern findet man unter den Lese-Lehrarten auch noch die sogen. Tabellarmethode aufgeführt. Diese Benennung beruht aber auf einem Irrtume; denn die vom Abt Ignaz v. Felbiger (1724—88) in Sagan herrührende Tabellarmethode hat mit dem ersten Leseunterrichte gar nichts zu schaffen. Felbiger hat diese Methode in seinem „Neu eingerichteten ABC, Buchstabier- und Lesebüchlein zum Gebrauche der Schulen des fürstlichen Stiftes bei unserer lieben Frauen zu Sagan, nebst einer Vorrede u. s. w. 1763" ausführlich beschrieben. Man ersieht aus der betreffenden Beschreibung,

Man ersieht aus diesen Einteilungen, daß trotz der Anwendung verschiedener Einteilungsgründe eine Wiederkehr der einen oder der andern Methode unvermeidlich ist. Man wird es deshalb auch gerechtfertigt finden, wenn wir im Folgenden auf diese Systematik verzichten und die Entwickelungsgeschichte

---

daß es sich hierbei nicht um das Lesenlehren, sondern um eine Unterstützung des Gedächtnisses bei den sogen. Sprechübungen handelt, damit dadurch die Kinder den Inhalt der über abstrakte Dinge geführten langen Besprechungen sicher und fest behalten. Über die Sache selbst herrscht bei vielen eine so große Unklarheit, daß es vielleicht nicht ohne Nutzen sein dürfte, wenn wir das Wesen der Tabellarmethode an einem Beispiele verdeutlichen. Es soll z. B. S. 39 die „katechetische Unterhaltung von der Erkenntnis der Buchstaben" handeln, wobei folgende Gedanken „entwickelt" werden sollen:

Die Erkenntnis der Buchstaben, wobei vorkommt ihre	Figur oder Gestalt, welche	teils klein, als: b, d, f. teils groß, als: B, D, F.	
	die Namen Es fragt sich	wie heißet der Buchstabe i, j, r, x, c, e. warum heißet er also? weil u. s. w.	
	Die Einteilung geschiehet	in laute Buchstaben, welche abermals	entweder einfache laute, als: a, e, i, o, u oder zusammengesetzte laute sind, als: au, eu, ei,
		in stumme Buchstaben welche ebenfalls	einfache stumme, z. B. k, c, t. oder zusammengesetzte stumme sind, als: ck, tz.
	Aussprache.	bei dem b und p bei dem d und t bei dem c bei dem t	Siehe die Regeln Seite 26–27.
	Es ist zu bemerken	bei dem J bei dem ch bei dem ph und v bei dem q und bei dem t	
	Der Gebrauch ist	bei den Silben bei den Wörtern	Siehe die Regeln S. 24.

Die Unterredung wird so geschehen:

Wir wollen heute von der Erkenntnis der Buchstaben handeln. Wovon wollen wir also handeln? Antwort: Von der u. s. w. (Nun wird ein e und ein b an die Tafel geschrieben.) Bei dieser Erkenntnis aber kommen drei Stücke vor: 1) die Figur oder Gestalt der Buchstaben. Was habe ich gesagt? Anschreiben von f. Die Gestalt der Buchstaben ist aber eine zweifache, denn es giebt große und kleine Buchstaben. Anschreiben g und k. Außerdem hat man aber bei den Buchstaben auch auf den Namen zu merken. Worauf u. s. w.? (Anschreiben u. s. w.) Auf diesem Wege entsteht vor den Augen der Kinder folgendes Buchstabenschema:

e. b.	f	kl. gr.	
	n	w, h. w, h.	
	e	l	e z
		st	e z
	a	b, p. d, t. c, j, ch. ph, j, uv, qu, t.	
	g	s. w.	

welches bei der Repetition in der Weise benutzt wird, daß man fragt: L. „Kinder, wovon haben wir gehandelt?" „Von der Erkenntnis der Buchstaben" (Hinzeigen auf e, b).

des ersten Leseunterrichtes lieber historisch auffassen. Wir werden dann Gelegenheit haben, die verschiedenen Arten des ersten Leselehrens in folgender Reihe zu betrachten: 1) die Buchstabiermethode; 2) die Lautiermethode; 3) die Schreib-Lese- oder Lese-Schreib-Methode; 4) die Verbindung des Lesens mit dem Anschauungsunterrichte u. s. w. oder die Normalwörter-Methode. Bei geeigneter Veranlassung werden wir dann das Übrige mit zur Sprache bringen.

1. Die Buchstabiermethode.

Die Buchstabiermethode ist die unnatürlichste Art des Lesenlernens, denn sie giebt unter den drei Elementen der Sprache — dem Laute, Lautzeichen (Buchstaben) und Buchstabennamen — das, was unter allen Umständen das letzte sein sollte, zuerst, nämlich den Buchstabennamen. Sie setzt manchen Lauten ein **e** vor (**eff, ell, emm, err** u. s. w.), manchen ein **e** nach (**be, ge, de, we** u. s. w.), anderen wieder ein **a** nach (**ha, ka**) oder benennt die Laute in der willkürlichsten Weise (**vau, ix, zett, tezett, eszeha**). Man nennt sie deshalb wohl auch die Nominalmethode (von nomen der Name). Haben die Kinder den Buchstaben nach Form und Namen kennen gelernt, so wird (synthetisch) zum Zusammensetzen von Vokalen und Konsonanten geschritten: der Lehrer spricht vor und die Kinder ihm nach, wobei die riesigste Forderung an das Gedächtnis der Kinder gestellt wird. Die Kinder müssen merken, daß **ell** — **a** nicht **ella**, sondern **la**, daß **a** — **err** — **emm** nicht **aerremm**, sondern **arm**, daß Ge — o — te — te = Gott, daß Ha — o — ell — zett = Holz, Vau — a — te — e — err = Vater, err — o — eſſ — e — enn — we — a — eſſ — eſſ — e — err = Rosenwasser heißt. Man versuche nur einmal, Wörter wie Schmerz, Enthaltsamkeit, Wanderschaft, Pflugschar u. s. w. nach ihren Buchstabennamen zu lesen und zu schreiben, und man wird begreifen, daß diese Buchstabiermethode mit ihren ganz unerhörten Gedächtnisforderungen die größte Qual für die Kinder ist. Wenn man erwägt, daß schon an und für sich die schwarze Gesellschaft der Buchstaben für ein kleines Kind nicht das mindeste Interesse hat, daß das Kind aus der Form des Buchstabens niemals das Bild eines Hauses, eines Soldaten oder überhaupt eines den Kindern lieben Gegenstandes herausfinden kann; wenn man ferner bedenkt, daß den Kindern nun auch noch die unerhörte Zumutung gemacht wird, diese schwarze Garde nicht allein stundenlang anzusehen, sondern auch noch mit Namen, die für das Kind ebenso interesselos, als die Buchstaben selbst sind, zu benennen, dann wird man zugeben müssen, daß die armen Kinder, die eine so ungenießbare Geisteskost bekommen, aufs tiefste zu bedauern sind. Samuel Heinicke (1727—90), der Begründer der ersten deutschen Taubstummenanstalt, hat darum auch gar nicht so unrecht[1]), wenn er die Behauptung aufstellt, daß es eine absolute Unmöglichkeit sei, einem sechsjährigen Kinde das Lesen auf dem Wege der reinen Buchstabiermethode beizubringen — deshalb unmöglich, weil der Geist eines sechsjährigen Kindes nicht imstande ist, diese hundert- und tausendfachen Buchstabenverbindungen zu merken, ohne dem

„Welches ist das erste Stück dabei?“ Antwort: „Die Figur (f).“ „Wie vielerlei ist die Figur der Buchstaben?“ Antwort: „Zweierlei — klein oder groß (kl. u. gr.)“ u. s. w. „Die Leseart“, sagt Felbiger, „ist den Kindern faßlich, leicht, vergnüglich und hat sich bewährt.“ Die Pädagogik dagegen hat sie längst verurteilt. Es ist eine Eselsbrücke, nichts weiter.

[1]) Vgl. S. Heinicke: „Über die Lesekunst und Begriffentwickelung in der Christenheit“, im „Deutschen Museum, herausgegeben von Heinrich Christian Boie (1744—1806), Jahrgang 1786, I. Band, Januarheft“, S. 49—86.

Stumpfsinn oder dem geistigen Tode zu verfallen. Wenn die Kinder trotz alledem das Lesen schließlich doch lernen, so liegt der Grund dieser seltsamen Erscheinung darin, daß die Kinder gescheiter sind, als ihre Lehrer, und daß sie gegen den Willen ihres Lehrers nicht buchstabieren, sondern lautieren; sie thun es unbewußt, wenn sie bei **al, el, il, ol, ul** die Zunge nach dem Aussprechen des Vokals instinktartig an den Gaumen setzen und das **a l** (nicht **aell**) herüberziehen, so daß auf diesem Wege das Kind endlich dazu kommt, die betreffenden Lautverbindungen zutage zu fördern, aber sie thun es. Aber wieviele Zeit, Hiebe, Püffe und Knüffe, Thränen und Jammer sind dazu nötig, ehe das Kind zu diesem unbewußten Lautieren kommt!

Für die Kinder, die aus dem schönen, vollen Leben herausgerissen und in die Schule hineingezwungen wurden, in welcher ihnen die ungenießbare Kost des **a — b = ab, e — b = eb, i — b = ib** als Geistesspeise vorgesetzt wird, ist die Buchstabiermethode von jeher ein Schrecken gewesen. Beweis dafür sind die Schilderungen, die sich bei jenen Dichtern finden, aus deren Werken Hans Ferdinand Maßmann (1797—1874)[1]) u. a. die Stelle citiert:

„Der meister nam den jungen knaben
unt lerte in die buchstaben
a. b. c. d.
daz tet im an dem ersten we,
als ez noch tuot den jungen,
die do sint betwungen
mit schuole — meisterscheften"[2]).

Wenn man an die Barbarei und Grausamkeit der Schulstrafen früherer Jahrhunderte denkt, an Rute und Stock, Haarrupfen und Maulschlappen, Halseisen und Trillhäuschen[3]), dann erscheint es uns erklärlich, daß die Buchstabiermethode den Kindern das Leben in einer Weise erschwerte, die uns mit tiefster Teilnahme erfüllt. Seltsam ist dabei der Umstand, daß sich die Buchstabiermethode nicht allein bis in die Zeit der Aufklärungsperiode und des Philanthropinismus erhalten hat — selbst die Fibel von Johann Gottfried v. Herder (1744—1804)[4]) in Weimar huldigt jener Methode —,

---

1) „Freimüthige Jahrbücher der allgemeinen deutschen Volksschulen, herausgegeben von F. H. Chr. Schwarz, F. L. Wagner, A. H. d'Autel, C. A. Schellenberg, V. Band, 1. Heft, Heidelberg und Speier 1825", S. 148—72. („Zur Geschichte des Erziehungswesens".)

2) Aus einem Gedichte „Von Alexander und Aristoteles".

3) Wie es in dieser Beziehung in noch viel späterer Zeit in den deutschen Schulen aussah, zeigen uns die höchst lebendigen Schilderungen in der (1700 erschienenen) Schrift von Johann Gottfried Zeidler (1670—1711): „Sieben Böse Geister Welche heutiges Tages guten Theils die Küster / oder so genandte Dorff-Schulmeister regieren; Als da sind: 1. Der stoltze / 2. Der faule / 3. Der grobe / 4. Der falsche / 5. Der böse / 6. Der nasse / 7. Der dumme Teuffel. Welchen kömmt hinten nach gehuncken / als ein Uberleyer / Der arme Teuffel / Aus dessen miserablen Auffzug und Erzehlungen der elende Zustand der armen Dorff-Küster einiger maßen zu erkennen. Die sollen sichs nicht nehmen an / Die keine Ursach haben dran. Mit angefügten Sieben Küster-Tugenden. Cosmopel, auff Unkosten der Societät." Das Buch ist neuerdings von August Israel (geb. 1836) als 7. Band seiner „Sammlung selten gewordener pädagogischen Schriften früherer Zeiten" (Zschopau bei F. A. Raschke) aufs neue abgedruckt worden. — Vgl. auch Ignaz v. Felbigers „Kern des Methodenbuchs besonders für Landschulmeister in den k. k. Staaten" (Wien 1777), S. 138 (Schulzucht). — Derartige Verhältnisse können übrigens nicht wundernehmen, wenn man weiß, daß zu damaliger Zeit selbst die Bildung der Geistlichen auf einer überaus niedrigen Stufe stand. So war z. B. nach Fr. Rudolphis „Gotha diplomatica", T. I, p. 162 der Pfarrer zu Molschleben ein Leineweber, der zu Warza ein Böttcher, der zu Trügleben ein Badeknecht u. s. w.

4) „Buchstaben- und Lesebuch" (Weimar, gedruckt und zu haben bey Conrad Jacob

sondern daß dieselbe sogar noch heute in manchen Schulen gepflegt wird. Noch verwunderlicher ist aber die andere Thatsache, daß es nie an Leuten gefehlt hat, welche diese grundverkehrte Methode mit allen Künsten der Logik zu verteidigen gesucht haben. Es sei in dieser Beziehung nur erinnert an *Theodor Christian Zeller* (1783—1847)[1], *Johann Georg Büsch* (1728—1800)[2], *Franz Michael Vierthaler* (1758—1827)[3], *Otto Schulz* (1782—1849)[4], *Krüger*[5]), *H. Breust*[6] u. a. — Der Hauptgrund, den die Verteidiger der geistlosen Buchstabiermethode ins Feld führen, ist immer die Rücksicht auf die *Orthographie*. Nun ist es ja allerdings richtig, daß das bloße Lautieren zu einer sicheren Rechtschreibung für die Dauer nicht genügt, denn wie soll denn das Kind auf dem Wege des Lautierens erfahren, ob das Wort *Vieh* Fi, Vi, Fie, Fieh, Vie, Vih, Fih, Vieh, oder ob das Wort *Fuchs* Fuchß, Fugs, Fuchſ, Fugß, Fuks, Fukſ, Fukß, Fucks, Fuckſ, Fuckß, Fux, Vuchs, Vuchſ, Vuchß, Vugs, Vugſ, Vugß, Vuks, Vukſ, Vukß, Vucks, Vuckſ, Vuckß, Vux, Phuchs, Phuchſ, Phuchß, Phugs, Phugſ, Phugß, Phuks, Phukſ, Phukß, Phucks, Phuckſ, Phuckß, Phux u. s. w. geschrieben werden soll? Allein so begründet dieser Einwurf auch ist, so wenig ist die andere Annahme berechtigt, daß die Kinder bei der Benutzung der Lautiermethode unorthographisch schreiben *müßten*. Man sollte doch nur an dem Grundsatze festhalten: „Laß nie etwas aufschreiben, was die Kinder nicht vorher in der Fibel genau *angesehen* haben", und man würde niemals über Mängel der orthographischen Schrift zu klagen haben. Für die Richtigkeit dieser Behauptung liefern die Taubstummen den besten Beleg! Der Vorwurf trifft also nicht die Lautiermethode, sondern nur die Lässigkeit mancher *Lehrer*. Im übrigen gilt unsere Ansicht auch nicht dem Buchstabieren an sich, sondern nur dieser Methode als erster *Lese-Lehrmethode*. Wenn die Kinder lesen gelernt *haben* und lesen *können* (also am Ende des ersten oder am Anfange des zweiten Schuljahres), dann ist das Buchstabieren ganz an seinem Platze. Wir stehen mit dieser Ansicht nicht allein, sondern können uns in dieser Beziehung auf Männer wie *Karl Seltzsam* (1805—70)[7], *Christian Gottlieb Scholz* (1791—1864)[8], *Friedrich Heinrich Gotthilf Graßmann* (1784—1866)[9] u. a. berufen.

Soviele Verteidiger das Buchstabieren als Mittel zum Lesenlernen indes auch gefunden hat, so muß doch andererseits auch hervorgehoben werden, daß

Leonhard Glüsing, privileg. Hof-Buchdrucker). Das mit *Herders* Namen versehene Vorwort ist vom 8. Mai 1786 datiert.

[1]) „Ehrenrettung der Buchstabiermethode gegen die Vorwürfe neuerer Leselehrer; mit besonderer Beziehung auf Herrn v. *Stephanis* Schrift: ‚Ausführliche Beschreibung meiner einfachen Lesemethode (Erlangen 1814).' Tübingen 1824."

[2]) „Über den Gang meines Geistes und meiner Thätigkeit, Hamburg 1794", S. 22.

[3]) „Elemente der Methodik und Pädagogik, Salzburg 1804", S. 99; vgl. auch den „Entwurf der Schul- und Erziehungskunst", S. 43.

[4]) „Schulblatt für die Provinz Brandenburg, Jahrgang 1837, 4. Heft, Berlin", S. 410 bis 413. O. *Schulz* verteidigt übrigens nur die „verbesserte oder vereinfachte Buchstabiermethode" gegenüber einem schlechten „Lautieren, wie es in unseren Gegenden häufig getrieben wird".

[5]) „Die Volksschule, herausgegeben von *Friedrich Behre* und *Louis Münkel*, 7. Jahrgang, Hannover 1854", S. 11.

[6]) „Die Volksschule, Hannover 1850", S. 62—67.

[7]) „Der Geist der Jacototschen Methode in Beziehung auf den ersten Leseunterricht, Breslau 1846", S. 32.

[8]) „Der Sprech-, Schreib- und Leselehrer u. s. w., Halle 1827", S. 19.

[9]) „Anleitung für Volksschullehrer zum ersten Unterricht im Lesen und Rechtschreiben, Berlin 1816", S. 94.

die Zahl der Gegner dieser Methode eine ungleich größere ist. Schon aus der frühesten Zeit erklingen Stimmen gegen das naturwidrige Verfahren des Buchstabierens, und zwar können wir dabei eine doppelte Opposition unterscheiden, insofern nämlich die einen nur gegen die Verkehrtheit des Buchstabierens zufelde ziehen und sich damit begnügen, die Vertreter dieser Methode an den Pranger zu stellen, während die anderen neben die negative Kritik auch klar erkannte Ziele und greifbar positive Vorschläge stellen.

Der erste, den wir hierbei erwähnen müssen, ist ein Zeitgenosse Luthers: **Valentin Ickelsamer** [1]). Seine beiden Hauptschriften sind die „Teutsche Grammatica" [2]) und „Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen" [3]). Der Verfasser erklärt zuerst [4]), daß er kein Freund von der zu seiner Zeit überall beliebten Übertragung der lateinischen Grammatik ins Deutsche ist, und daß er besonders von den Übungen im Deklinieren und Konjugieren nicht viel hält. Er ist der Meinung, „das der vns noch lang kain Teütsche Grāmatic geben oder beschriben hatt / der ain Lateinische für sich nymbt / vñ verteütscht sy / wie ich je ettwa wol gesehē / dañ der schaft mit vil arbait wenig nutz / der die teütschen leren will / wie sy sagen vnd reden sollen / der Hans / des Hansen ꝛc. Ich schreib ich hab geschriben ꝛc. Das lernen die kinder besser von der můter / dañ auß der Grammatic." (Wie richtig ist doch diese vor dreihundert Jahren ausgesprochene Behauptung!)

Nachdem Ickelsamer seine Meinung dahin ausgesprochen hat, daß die Sprache am besten durch die Übung im Sprechen, durch den Umgang erlernt wird, erklärt er, daß im späteren grammatischen Unterrichte nur das Notwendigste gelehrt werden soll; dieses Notwendigste aber ist ihm ein „gründtlicher verstandt der Teütschen wörter vnd rede / sampt ainer gůten teütschen Syntaxi oder Construction". Nach diesen Auslassungen ist es keinem Zweifel unterworfen, daß Ickelsamer beim grammatischen Unterrichte rein praktische Zwecke verfolgt; er will nichts anderes, als daß die Deutschen durch die Grammatik „vnser gemaine Teütsche sprach / die so gar verwüstet vnd verderbet ist" in der rechten Art reden lernen. „Billich ist es allen Teütschen ain schand vnd spott / das sy anderer sprachen maister wöllen sein / vnd haben jre aigne angeborne můtersprach noch nye gelernet oder verstanden." Im weiteren fordert dann Ickelsamer, daß die Schüler nicht allein ein

---

[1]) Valentin Ickelsamer war um 1500 zu Rothenburg ob der Tauber geboren, besuchte vermutlich die lateinische Stadtschule daselbst, bezog im Herbst 1518 die Universität Erfurt, promovierte zu Ende des Sommerhalbjahres 1520 in der Artistenfakultät zum Baccalaureus, kam später (wohl 1521) nach Wittenberg, wo er von Luther, mehr aber noch von Melanchthon und Bugenhagen angezogen wurde. Wir finden ihn dann als Lehrer in Rothenburg, das er aber wegen seiner Beteiligung an den Unruhen im Frühjahr 1525 im Juli desselben Jahres verlassen mußte. Später lebte er zu Erfurt, wo er eine deutsche Schule hielt, und um das Jahr 1530 gab er erweislich in Augsburg Privatunterricht. Sein Todesjahr ist, wie sein Geburtsjahr, unbekannt.

[2]) Von dieser Schrift existieren drei Ausgaben, von denen die erste 4, die zweite 5, die dritte 5½ Bogen in klein 8⁰ stark ist. Die ersten beiden sind ohne Angabe des Druckortes und -jahres und des Druckers, die dritte ist 1537 zu Nürnberg durch Johan Petreium gedruckt. Die erste ist vermutlich im Jahre 1534 zu Augsburg im Druck erschienen.

[3]) Die erste Auflage dieser Schrift ist leider nicht mehr aufzufinden; die zweite erschien 1534 zu Marburg.

[4]) Wir folgen hier der Ausgabe, welche den Titel führt: „Teutsche Grammatica Darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen / mit allem dem / so zum Teütschen lesen vnd desselben Orthographian mangel vñ überfluß / auch anderm vil mehr / zů wissen gehört. Auch ettwas von der rechten art vnd Etymologia der teütschen sprach vnd wörter / vnnd wie man die Teütschen wörter in jre silben taylen / vnd zůsamen Bůchstaben soll. Valentin Ickelsamer". 40 Bl. klein 8⁰.

gutes Deutsch reden, sondern ein solches auch lesen und schreiben lernen sollen. Ickelsamer zeigt sich als ein feiner und scharfer Beobachter, wenn er die Erfahrung ausspricht, daß selbst die sogen. Gebildeten nicht in der erwünschten Weise zu lesen verstehen, und daß dieser Mangel ein im Interesse der Erfassung des Sprachverständnisses höchst beklagenswerter sei. „Die es zů zeyten am besten machen / oder am fruchtbarlichsten lesen künten / denen mangelts am lesen.“ Um nun diesem Mangel abzuhelfen, will er deshalb in einfältiger Weise sichere Anleitung geben, wie ein jeder, „vnd das sy ain holtzhawer / ain hyrdt auff dem velde / vnd ain yeder in sainer arbait one Schůlmaister vnd Bücher“ lesen lernen mag, „mancher gesell kündts seinen mitgesellen bey jm in der werckstatt eylendts leren“. Diese Kunst besteht nach Valentin Ickelsamer darin, daß die Schüler zuerst die Buchstaben recht (d. h. lautierend) nennen und sich an „dise noten oder zaychen A be cees“ (resp. an die Buchstaben) halten, „wie an stäbe oder stecken“. Das rechte Nennen der Buchstaben ist freilich „etwas subtils“. „Auß solcher subtiligkait der Bůchstaben ist dann here kommen, das man sy mit gantzen silben nennet“ Be, ce, de, ef, ge rc. Dadurch aber „seind die Bůchstaben den lesen lernenden mehr hinderlich dann dienstlich“ [1]).

Um nun dem Leser den Unterschied zwischen Laut und Lautnamen deutlich zu machen, zeigt Ickelsamer, wie man diejenigen Laute, die „ain starcke stym̄“ haben, so daß man „das maul auffthůt vnd waidelich schreyet“, wenn man sie ausspricht, hervorzubringen habe. „Das / a / würdt allain mitt dem Athem durch den Rachen / vnnd mitt weyt offnem mund außgesprochen. Diser laut ist im anfang des worts Axt. — Das / o / mit dem athem aines runden gescheübelten mundts / vnd ist der starck laut der die pferd still stehn macht / man möcht jn der Fürlewt bůchstaben nennen“ u. s. w. Nachdem er die Aussprache der Vokale und der Diphthongen dargelegt hat, geht er zur Aussprache der Konsonanten über, ohne sich dabei an die übliche Aufeinanderfolge derselben zu kehren. Nach seiner Meinung müßten die Laute nach der Schwierigkeit der Aussprache geübt werden, zuerst c, z, f, g, h, l, m, n, r, ſ, s, w, x u. s. w. Als Beispiel der Behandlung geben wir seine Belehrung über die Aussprache des Lautes g. „Das / g /“, sagt er, / wird hervorgebracht, „so die zung das eüsserst des gůmens berürt / wie die Gens pfeyfen wenns ainen anlauffen zů beyssen u. s. w. Das / r / ist ain Hundtsbůchstab / wan er zornig die zene blickt vnd nerret [knurret] / so die zung kraus zittert“ u. s. w. — Auf die genannten Buchstaben folgen dann „die gantz haimlichen oder stum̄ bůchstaben b, p, d, t, k, q“. Dieselben „geben allain gar kain stym̄ / vnd man kan sy nitt hören“. „Dise stum̄ Bůchstaben

---

[1]) Joh. Kolroß (Rhodontracius), im Jahre 1530 zu Basel als Vorsteher der deutschen Knabenschule zu den Barfüßern thätig, auch als Dichter von Kirchenliedern und geistlichen Schauspielen bekannt, sagt in seinem 1530 zu Basel gedruckten „ENchiridion“: „Wilt du nun wissen was ein yeder heimlicher bůchstab thu / vnd was sin würckung sey / so lass die stimm [den Vokal] / mit welcher der heimlich bůchstab vßgesprochen würt / fallen (dz ist / thůn die stimm daruon) was nun nach dem selbigen noch im mund blypt / das selbig ist dann des heimlichen bůchstaben würckung. Exemplum. Das b. würt mit dem e. vßgesprochen / also be. so du dz e. hinwäg thůst / so blypt nit meer dann ein blohst im mund / der selbig ist sin würckung / Item das k. würt durchs a. vßgesprochen / also ka. thů das a. daruon / so blypt nit meer im mund dann ein heimlichs ding (wie dann im vßgang dißes worts sack oder glück gehört würt) dasselbig ist sin thůn / also auch das m. hat sin vßsprechen mit dem e. vor ihm also em. thůns e. daruon / so blypt noch ein Mummlen da / glych wie ein ků thůt / so sy will anheben zelůyen / oder wie das groß ror in der sackpfyffen thůt / dasselbig Mummlen ist sin würckung / by dißen magst du lychtlich der andern würkung erfaren.“

werden aber also vnd mitt disen natürlichen Instrumenten gemacht. Das / b / vnd / p / mitt den lebtzen (Lippen) durch des Athems gewallt auffgerissen / das ainer den athem helt mit zůgespertem mund / das er jm die backen auff-treybt / wie ainem Pfeyffer / vnd leßt dann den athem durch geöffnete lebtzen faren" u. s. w.

In dieser ebenso drastischen als anschaulichen Darstellungsweise sucht uns Ickelsamer nun auch im Folgenden zu verdeutlichen, „wie ainer von jm selbs mög lesen lernen". Das Hauptmittel dazu ist ihm das mündliche Analysieren der Wörter, das Zerlegen derselben in Laute; „dann also hat auch der allererst lernen lesen / der das lesen vrsprüngklich erfunden hatt / Er thue jm also / er höre vñ merck auff die verenderte tayl aines worts / darein setz er das wort ab / vnd wieuiel nun das wort der verenderten tayl / stym̄ oder laut hat / so vil hatt es bůchstaben". Zur Erläuterung seiner Methode benutzt Ickelsamer das Wort „Hans". Hier „hört vnnd vernymbt man [zuerst] ainen starcken athem / wie man inn die hende haucht / das ist das / h / das haucht man auff den laut / a / nach dem laut / a / ainen klang durch die nasen / vnnd zum letsten wirdt gehört ain junge tauben oder schlangen sibilen". — Wer auf diese Weise jedes Wort in seine Teile (Laute) zerlegen kann, der kann sagen, daß er das Lesen durch sich selbst, d. h. ohne Buch gelernt habe. „Mit solcher feiner subtiligkait solten auch die schůl-maister jre schůler üben vnd sy also lesen leren / dañ das geb jrem verstand hernach zů vilen andern dingen geschickligkait / Die elltern auch die jre kinder selbs dahaim wolten leren lesen / solten sy ain weil mit diser kunst spylen lassen / das ains dem andern ain wort auffgeb / vnnd es fraget wieuil es bůchstaben hett / vnd wie ain yeder solcher bůchstab vndterschidlich allain ge-nennet würdt / vnd wie er oder mit welchem gerüst im mund gemacht wirdt."

Erst wenn die Schüler aus dem Kopfe die Wörter in ihre Laute zer-legen können, sollen sie dann auch die sichtbaren Zeichen für die Wörter — die Buchstaben — kennen lernen. Um aber diese Kenntnis den Schülern zu erleichtern, schlägt Ickelsamer den Gebrauch von Bildern vor. „Man müst jm die aygentliche stym̄ oder laut der Bůchstaben durch figur vnd bildt-nuß der thier / oder anderer ding anzaigen / welche thier oder ding die stim̄ der bůchstaben gantz gleich vñ deütlich geben." Wenn die Kinder z. B. das Wort März lesen sollen, so sollen sie dasselbe zuerst in seine Laute zerlegen, „nämlich / zum ersten den Küebrummer / m / darnach den Gayslaut / ä / zum dritten den Hundtsbůchstaben / r / vnd zum letsten den spatzen- oder sperlingschray / z /." Nach dieser Zerlegung soll der Lehrer dem Schüler nun die Buchstaben vorführen, und zwar an einer Tafel, „daran stehn vnder andern figuren ain Ků / ain Gays / ain Hundt / vnd ain Sperling / da denckt er jm nach / welche figur doch disen oder jhenen bůch-staben geb — — — vnd findet schließlich die Küe mit jrem brummen (m)" u. s. w. Notwendig, so sagt Ickelsamer, ist freilich, daß auf einer solchen Bildertafel (zu deren Entwurf er die Lehrer seiner Zeit eindringlichst auffordert) die Bilder auch den Laut genau bezeichnen; er kommt deshalb auf den Vorschlag, lieber nur den Anfangslaut eines jeden Wortes durch ein Bild zu bezeichnen, z. B. m durch das Bild eines Mönches, e durch das Bild eines Esels, r durch einen Reifen oder Ring u. s. w. Nur muß man, sagt er, mit der Wahl der Bilder vorsichtig sein, denn wenn ainer zum r ein Roß malet, so kann's vorkommen, daß der Schüler nicht an ein Roß, sondern an ein Pferd oder einen Gaul denkt, und dann nicht r, sondern pf oder g spricht. Als eine Hauptsache stellt Ickelsamer dann weiterhin die Forderung auf, daß der

Schüler die Laute nicht abgerissen sprechen, sondern dieselben miteinander verbinden, zu einander hinüberziehen soll. „Er lese aber vnd nenne die bůchstaben also / das er in ainem wort nit abbreche biß ers gar hinauß liset / vnd laß kainen bůchstaben faren / biß er den andern ergriffen hat / vñ henck es alles anainander / wie die ring an ainer ketten / Darzů ist dañ vast nütz das man im anfang des lesens hab feyne / leichte kurtze wörter / das der anfangend leser nit vil rencken vñ vmbkeren dürff / Solche leichte namen zů der ersten yebung kan man in allen Büchern finden."

Die folgenden Kapitel der Ickelsamerschen Schrift enthalten nun weiterhin interessante Anweisungen über den „Überfluß / mangel / vnnd verwandlung unsers A be cees". Als überflüssig bezeichnet er z. B. y und z, weil wir dafür schon i und c haben, als mangelhaft dagegen, wenn zwei oder mehrere Buchstaben einen Laut bezeichnen, s, ſ, ß, ſſ, oder wenn verschiedene Laute einen Buchstaben haben, so z. B. g in Gans, Gaul, Jörg — Genus und Galiläa — Gurgel — Agnes, Ignatius, Magnus u. s. w. Damit aber dadurch seine Methode nicht Schaden leide, giebt Ickelsamer die Regel, die Buchstaben so zu nennen, wie sie in der Rede lauten. Im weiteren Verlaufe spricht er dann von den Diphthongen (Komposita) und von der „Teütschen wörter Etymologia / bedeütung vñ vrsprung". Dieses zuletzt genannte Kapitel ist um deswillen höchst wichtig, weil hier Ickelsamer auf die sprachliche Erkärung und Abstammung der Wörter so hohen Wert legt.

Nach der Mitteilung über die Regeln der Orthographie läßt Ickelsamer „ain kurtz lesebüchlin" folgen, welches die Überschrift führt: „Yebung / vnd / leben / aines Christen". Dasselbe enthält 40 fromme Ermahnungen. Den Schluß des Büchleins bildet eine kurze Anweisung über die Interpunktion.

Das ist Ickelsamers hochinteressantes Büchlein, welches klar und bestimmt die heute von allen verständigen Pädagogen als richtig anerkannten pädagogischen Grundsätze für den ersten Leseunterricht angiebt (das Analysieren, das Lautieren, die Veranschaulichung der Laute durch die Bilder, die Erklärung des Gelesenen u. s. w.), und welches uns den gewichtigen Beweis liefert, daß Ickelsamer seiner Zeit um 300 Jahre voraus war. Noch heute haben wir Lehrer, welche bei ihrem alten Abc-Buchstabier-Schlendrian stehen geblieben und deshalb mehr als 300 Jahre in der Zeit zurück sind.

Daß Ickelsamers Ideen zu seiner Zeit nicht ohne Beachtung geblieben sind, davon giebt uns ein im Jahre 1533 erschienenes Büchlein Zeugnis, welches den Titel führt: „**Leyenschůl.** WJe man Künstlich vnd behend / schreyben vnnd lesen soll lernen. Darneben auch eyn vntherricht / wie die vngelerigen köpff / so eyns grobẽ verstands seyn / on buchstaben / durch figuren vñ Caracteren / so jnen selbst anmůtig / allerley zur noturfft anzuschreyben vnd zu lesen / sollen vnderweyßt werden. Getruckt zů Meyntz bey Peter Jordan / wonẽd zur Gülden Ledderhosen / vff dem graben."

Petrus Jordan, der Drucker und [höchst wahrscheinlich auch] der Verfasser der „Leyenschůl", wünscht in der Einleitung zu seinem Büchlein dem Leser „glück vnd heyl" und giebt die ausdrückliche Erklärung ab, daß die „Leyenschůl", durch das Büchlein des Valentin Ickelsamer hervorgerufen worden sei. In der darauf folgenden Auseinandersetzung, „wie man die anfahenden / so lust vnnd liebe haben, lesen zů lernen / erstlich vnderweysen soll", wird zunächst die Forderung aufgestellt, daß den Schülern nicht, wie es bisher von den „verdroßnen vnd vnfleyssigen Lermeystern beschehen", die Buchstaben nicht der Reihe nach genannt werden, sondern nur die „fünff Laut-

buchstabē (Vokale) zum anfang vnd inngange fürschreyben sollen. Damit aber die jenen / so grobe verstentnuß haben / desto leychter vñ behender / die art vnd eygentschafft aller buchstaben lernen kennen / vñ mit jren rechten natürlichen namen nennen vnd außsprechen / hab ich eynem yeclichen buchstaben eyn figur odder Caracter / eyns dings / daß mit solchē buchstaben angestimmet vnd beschrieben wirt / zugesetzt / vff daß sie dardurch eyn anleytung haben / die buchstaben zu nennen. So aber ye eyner so gar eyns groben dummen hirns were / daß er die buchstaben zu kennen vnnd nennen nit begreyffen künthe / möcht er doch durch diesse meyne anleyttunge / jm selbst eyn a b c erwelen / mit figuren vnd Caracterē / die jm am̄ leychtsten zu begreyffen / behaltenn / schreyben / vnd auß zu sprechen weren."

Während uns das Bisherige an Ickelsamer erinnert, stellt der Verfasser der „Leyenschůl" auf einmal die ganz neue Forderung auf: „Man sol die Schůler / sobald sie nur die fünff Stim̄ende oder Lautbuchstaben kennen vnd außsprechen künnen / von stund an auch dieselben leren schreyben vnd abmalen". Da hätten wir also den ersten Anfang der Lese-Schreib-methode!

Es folgen nun die fünf Vokale mit kleinen Bildern; beim **a** eine „Armbrost", bei **e** = „Ege", **i** = „Igel", **o** = „Ochs", **u** oder **v** = „Vhr", dann kommen die Konsonanten an die Reihe, zuerst die „Stummen buchstaben", die ebenfalls mit kleinen Bildern versehen sind, unter **b** ein becher, **c** = circkel, **d** = degen, **f** = fisch, **g** = galg, gabel, **h** = haße, **k** = kart, **p** = peyhel (Beil), **q** = ků / quu (Kuh), **t** = tesch (Tasche) und Tafel, woran sich dann die Bilder der halblauten Buchstaben anreihen: **l** = lewe, **m** = messer, **n** = nar, **r** = radt, **ſ** = sege, **x** = ixfrau (Nixe), **z** = zedtel.

Daß die Bilder ganz im Sinne Ickelsamers gewählt sind, ist bei der Tendenz des Buches ebenso selbstverständlich, wie die Forderung des Verfassers, „daß man den lesen lernenden ja nit gewene / die Cōsonanten mit jren namē zu nennen / dañ jre namen seyn viel mehr syllaben". Der Verfasser der „Leyenschůl" huldigt also, gleich Ickelsamer, der Lautiermethode! „Darumb sol [auch] der Lermeyster [lieber] gůthen fleyß haben / dem Schüler an zu zeygen, mit welchem organe oder gerüst die achtzehn Consonanten im mūde gemacht werden."

Wie dies geschehen soll, wird nun im Büchlein auseinandergesetzt. So heißt es z. B. vom **b**: „Das **b** mit seynem gleychen **p** schickt sich also / daß man den athem mit zue gethanem mūde halten můß / daß er die backen auff-treybt / vñ dan die lefftzen (Lippen) schwind auff thůt / yedoch das **p** ist härter dann das **b**". Von der Hervorbringung des **k** sagt der Verfasser! „das **k** [ist] gleych als wan sich eyner zů speyen nötet vnd würget / vñ doch nit speyen kan / Also auch das **q** / alleyn daß das **q** eyn wenig nach dem Lautbuchstaben **u** stimmet". Vom **ſ** wird erzählt, „es stim̄et wie naß holtz im fewer" u. s. w. Wenn die Schüler auf diese Weise die Vokale und Konsonanten sprechen gelernt haben, soll nun der Lehrer zum Lautieren der Silben **be, bi, bo, bu** weiterschreiten und dabei besonders „auff das gethöne vorm Lautbuchstäbē mercken". Er soll dann den Vokal weglassen, denn „wann derselbig daruon ist / so lernt der Schüler die Consonanten in seynem munde / als in der rechten werckstat / am basten". Ist auf diesem Wege zuerst das Lautieren und dann das mündliche Zusammensetzen der Laute geübt, dann soll man dem Schüler das ganze Abc vorlegen (erst in der herkömmlichen Aufeinanderfolge **a, b, c, d, e** u. s. w., dann in der umgekehrten Ordnung **z, y,**

r, w, v u. s. w.), worauf dann sofort das Lesen in folgender Weise beginnt:

b		b			b		
c		c			c		
d		d			d		
f		f			f		
g		g			g		
h		h	schl		h		
k	a	k	schr	a	k	a	sch
l	e	l	sch	e	l	e	st
m	i	m	spr	i	m	i	rt
n	o	n	st	o	n	o	rtz
p	u	p	sc	u	p	u	cht
r		r	str		r		
s		s			s		
t		t			t		
w		w			w		
x		x			x		
z		z			z		

Bl	a	blůtz	fl	a	flasche
br	e	brodt	fr	e	fråch
cl	i	clag	gl	i	glück
cr	o	creütz	gn	o	gnad
dr	u	drach	gr	u	grůß

Im Anschluß an diese Elementarübungen werden auf der nächsten Seite nun Wörter gebildet, wie **kl a klar, kn a knab, kr e krebs, schm i schmidt** u. a. m., woran sich auf der folgenden Seite die Endungen anschließen: **ffn** gschaffn, **ffst** bschliefffst, **fft** gscherfft, **scht** gfischt u. s. w.

Als Leseübung folgt im weiteren das „Vatter vnnser / der du bist inn den hymmelnn. Geheyliget werde deyn Nhame" u. s. w. Daran reiht sich dann „Der Engellische grůss", „Die Zwolff Artickel des Heyligen Christlichenn Glaubens", weiterhin „Die Zehen Gebott / wie sie Gott Moisi vff dem berg Synai geben hatt".

Damit schließt die „Leyenschůl". Das Büchlein hat als praktische Ausführung der Ickelsamerschen Ideen in der Geschichte der Methodik eine hervorragende Bedeutung.

Auf Ickelsamerschem Boden steht auch Ortholph Fuchßperger[1]), der Verfasser einer 1542 erschienenen „Leeßkonst". Auch er unterscheidet ein Dreifaches an jedem Buchstaben, „die figur, die kraft vnd den namen". Namentlich was er über die „Kraft" der Buchstaben, d. i. die durch die Buchstaben bezeichneten Laute, ihre Natur und Erzeugung sagt, verdient alle Anerkennung. Wir geben nur einige Beispiele:

„F **ph.** — F vnnd ph geben die stym eins auf vnd nidergedrukhten blaspalgs. Als fenster / Philip / fleugen / Visch / Vogl.

L. — Ein l drinkht auß dem vmbgesturtzte angster / welchem er auch schier

[1]) Ortholph Fuchßperger ward um 1490 zu Tittmoning, einem an der Salzach gelegenen oberbayerischen Städtchen, geboren, studierte zu Ingolstadt, war eine Zeit lang zu Altötting als Lehrer der lateinischen Sprache thätig, kam um 1526 als Hofrichter nach Mondsee, später nach Passau, wo er Stadtrat wurde und nach 1541 starb.

gleich siecht: wen sich der zungen vordester teil an den guomen schlecht / in den wortn leb / lauten / Halleluia.

N n. — Das n klingt wie der humel oder wesftzen flug / durch die nasen. Als den neidern sein feind die neidigen.

O ist der starkh buchstaben / damit ein roß beym schwantz gehalten / wie in den worten / Orgel / ofen / vnnd hoho voller knopff geruffen wird."

Fuchßperger hatte „auch ein gemalt abece zů disem büchlen auf ein sondern pogen gedruckt / darin als in ainem Spiegel / aller buchstaben form vnd kraft / vnder ainsten gesehen vnnd gelernt mag werden / wie nahen oder ferren doch ainer dem andern in der form / stymwerch vnd kraft gefreund / vergleicht / oder sey vnderschaiden". — Leider sind diese Tafeln nicht mehr aufzufinden.

Eine andere Schrift, welche an dieser Stelle noch genannt zu werden verdient und das Bestreben zeigt, die naturwidrige „Buchstabiermethode" zu verdrängen, ist die bereits genannte Fibel des Danziger Schulrektors **Johannes Buno**[1]). Sie führt den Titel: „Neues und also eingerichtetes ABC- und Lesebüchlein / Daß Vermittels der darinnen begriffenen Anleitung / nicht nur Junge / sondern auch erwachsene innerhalb 6 Tagen / zu fertigem Lesen so wol Deutscher als Lateinischer / groß und kleiner Schriften durch lustige Mährlein und Spiele können gebracht werden / Zu besserer und zeitiger Erbauung Der Allgemeinen Christlichen Jugend Wolmeinend ausgefertiget durch M. Joh: Buno. Zu Dantzig gedruckt bei Andreas Hünefeld / Im Jahr Christi 1650."

Der Titel hat etwas Marktschreierisches an sich, denn die Versicherung, jemanden in sechs Tagen zum fertigen Lesen der deutschen und lateinischen Schrift zu bringen, erregt den Gedanken an Schwindelei. Indes ist die Sache nicht so schlimm, als sie auf den ersten Blick aussieht, denn das Pensum für jeden der sechs Tage ist so reichhaltig bemessen und kostet so viel Arbeit, daß man mit Josua aus dem Buche der Redlichen die Stelle vom Stillstand der Sonne citieren möchte. Buno rechnet auf jeden Vormittag vier und auf jeden Nachmittag drei Lektionen, so daß er in 40 Abschnitten die Kinder so weit zu fördern verspricht, daß sie nach Ablauf der sechs Tage „Hr. Saubertis Lesebüchlein, darinnen die Biblischen Historien gar kurtz verfasset und mit feinen Bildern gezieret sind", und dann die Bibel selbst oder „ein anderes feines deutsches Historienbuch" lesen. Mit den sechs Tagen sind sechs Abschnitte oder Lektionen von so großem Umfange gemeint, daß deren Bewältigung in dem genannten Zeitraume schwerlich ermöglicht werden kann. Trotz alledem ist aber das Büchlein doch höchst interessant, teils weil Buno das ehrliche Geständnis ablegt, daß den Kindern die Erlernung der Buchstaben bisher mehrere Jahre und den Lehrern so vielfältige Mühe und Verdruß gekostet habe, so daß er es für eine Pflicht halte, „durch allerhand Erfindung und klare Beispiele den einfältigen Leuten und den kleinen Kindern das Lesen zu erleichtern", teils auch um deswillen, weil Buno zur Erweisung der Richtigkeit seiner Methode eine Menge Persönlichkeiten citiert und uns dadurch einen Blick thun läßt in die zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges beim

[1]) Johannes Buno, geb. am 14. Februar 1617 zu Frankenberg in Hessen, studierte zu Marburg und Helmstedt Theologie, war längere Zeit Hauslehrer, lebte zu Königsberg i. Pr. und Danzig, kam 1653 nach Lüneburg, wo er Schulrektor, Professor und endlich Pastor bei St. Michaelis wurde. Er starb am 29. März 1697.

ersten Leseunterricht üblichen Verfahrungsweisen. Für die Richtigkeit seiner Behauptung, daß man den Kindern die Sache durch klare Beispiele und interessante Geschichten veranschaulichen müßte, erinnert Buno zuerst an Christus und an dessen Gleichnisreden, weiterhin an Luther und dessen Briefe, an Joh. Mathesius in seiner 11. Predigt der Sarepta (Fol. 122), an Erasmus von Rotterdam, der in seinem Buche: „De pueris statim et liberaliter instituendis declamatio" ausdrücklich gesagt habe, daß man der Jugend das Lesen und Schreiben nicht durch Poltern und Schlagen, sondern durch Beispiele und Kurzweil angenehm und lieblich machen und dasselbe gleichsam überzuckern müssen. Die Alten — so fährt er dann weiter fort — haben das auch wirklich schon gethan, denn etliche haben die Buchstaben auf Gebackenes gebildet und von der Jugend essen lassen. Andere haben die Buchstaben aus Elfenbein oder Buchsbaum gemacht (Quinctilian und Hieronymus) und die Knaben damit spielen lassen, und die Engländer lassen mit Bogen und Pfeilen schießen und haben Wettkämpfe eingerichtet, bei denen derjenige, der einen bestimmten Buchstaben trifft und benennt, eine Kirsche oder sonst etwas als Siegespreis bekommt u. s. w. Als einen Hauptzeugen führt Buno den Eilhardus Lubinus an, Doktor der heiligen Schrift und weiland Professor zu Rostock, der dem Herzog von Pommern geschrieben habe, daß er das Lesenlehren spielend betreibe und dadurch die Kinder ganz leicht und in kürzester Zeit zum Lesen führe. Die Methode des Lubinus bestehe aber darin, daß er den Buchstaben Instrumenta und Bilder beifügen lasse, welche die Gestalt der Buchstaben hätten, und nach denen die Buchstaben genannt würden (beim e z. B. das Bild einer Elle); auch lasse er die Buchstaben in Sand malen. (Demnach ist also auch das Andrew Bellsche Verfahren nicht original, ein neuer Beweis für das Gutzkowsche „Alles schon dagewesen".)

Buno hat das große Verdienst, darauf aufmerksam gemacht zu haben, daß die Buchstaben ursprünglich nur Zeichen oder Erinnerungsmittel für gewisse Gegenstände waren, und daß er seine Methode nach diesem Prinzipe zu gestalten gesucht hat. Er sucht die Richtigkeit seiner Auffassung an dem hebräischen Alphabet nachzuweisen. א (Aleph), sagt er, heißt ein Rind, von dessen Hörnern vielleicht seine krumme Strichlein genommen, und von seinem Blöken der Ton und Laut dieses Buchstabens. ב (Beth) heißt ein Haus und gleichet den orientalischen Häusern, welche oben platt und vornen einen offenen Hof haben, sehr wohl. ג (Gimel) heißt ein Kamel, hat einen langen Hals und auf dem Rücken einen Hober[1]. ... ל (Lamed) heißt ein Bratspieß und ist recht gestaltet wie ein Bratspieß. ע (Ain) heißt ein Auge und kommt ihm ziemlich gleich. צ (Zade) heißt eine Gabel und hat zween Zacken wie eine Gabel. ש (Schin) heißt ein Zahn, gleicht einem Zahn und wird auch durch die Zähne ausgesprochen u. s. w. Wenn nun, so folgert Buno weiter, die Buchstaben gar keinen andern Zweck haben, als das leichtere Behalten der Dinge zu befördern, dann ist die Buchstabiermethode auch durchaus falsch, denn sie giebt nur den Namen des Buchstabens, aber niemals den Namen des Gegenstandes oder des Dinges. Um diesem Übelstande abzuhelfen, stellt nun Buno drei neue Gesichtspunkte auf. Er will zunächst nicht buchstabiert, sondern lautiert haben und fordert deshalb, daß die Buchstaben nicht „schlumpsweise", d. h. nicht auf einmal der Reihe nach, sondern nach Maßgabe ihrer Sprachleichtigkeit gelernt werden

---

[1]) Seltenes Wort für Höcker.

sollen — „erst die Vokale und dann die Konsonanten; von den ersteren zuerst die mutae, dann die guturale". 2) Die Buchstabenformen sollen durch Bilder veranschaulicht werden, welche die Gestalt und Figur der Buchstaben haben. Die Buchstaben an sich, sagt er, sind für die kleinen Kinder rechte Monstra! Versinnbildlichungen zum leichteren Behalten derselben sind deshalb notwendig. Wenn die Bilder aber nichts weiter bezwecken, als nur den Anlaut der Wörter leichter behaltbar zu machen, wie dies in der 1630 von einem ungenannten Autor verfaßten und in Halle gedruckten „Sprachkunst" [1]), oder in dem schon früher erschienenen Buche des „Doktor Kinnerus" geschehen sei (a = Alter, b = Bett, c = Ziege, d = Dieb), so sei das noch lange nicht genügend. Zu diesem Zwecke sei es vielmehr notwendig, daß das Bild auch zugleich an die Form des Buchstabens erinnere, also dem letzteren inbezug auf die Gestalt möglichst ähnlich sei. Darum fordert er z. B. zum Merken des Buchstabens b das Bild einer Erdbeere, die so gemalt sein müsse (links der senkrechte Stiel und rechts unten die Beere), daß der Anblick dieses Bildes der Beere sofort an den Buchstaben b erinnere. Die Bilder, die Buno zu diesem Zwecke liefert, sind deshalb auch recht wunderlicher Art; es sei nur daran erinnert, daß die beiden Ohren eines Uhubildes an u, ein Ölfläschchen an ö, die Gestalt eines Hahnes an h erinnern sollen. Die Hauptsache sind dem Buno aber 3) die Erläuterungen der Bilder durch passende und organisch zusammenhängende Erzählungen. Er bietet in dieser Beziehung den Kindern „das lustige Märlein vom dummen Knecht Hans". Dieser Knecht Hans hat das Lesen lernen wollen, ist aber nicht imstande gewesen, die Buchstaben merken zu können. Da ist er einmal in die Küche gekommen und hat gesehen, wie die Köchin einen Aal geschlachtet hat. Dieser Aal hat sich gekrümmt und hat nun gerade so ausgesehen, wie ein a. Der Lehrer zeigt nun den Kindern das Bild eines gekrümmten Aals mit dem dabeistehenden und dem Bilde ähnlichen Buchstaben a und fragt nun, wie dieser Buchstabe heiße, und woran die Kinder denselben sich merken wollen. Aber — so fährt nun der Danziger Magister weiter fort — während Hans noch in der Küche ist und sich den Aal ansieht, kommt auf einmal ein Esel in die Küche gelaufen und schreit sein i — a. Da hat Hans gemeint, der Esel wolle auch, gleich ihm, studieren, und es hat den Hans nicht wenig verdrossen, daß der Esel die beiden Buchstaben ia sprechen konnte. Er faßte ihn deshalb bei seinem langen Eselsohre, um ihn zur Küche hinauszuziehen. Im Eifer aber reißt er ihm das Eselsohr ab, und der Esel läuft nun schreiend davon. Da nun Hans das Eselsohr betrachtet, wird er gewahr, daß das Innere des Eselsohrs einem e nicht ungleich sieht; er malt deshalb neben das Eselsohr ein e und merkt sich so den Buchstaben. Das Bild mit dem e wird gezeigt, der Buchstabe eingeprägt, und die Geschichte vom Aal und dem Esel repetiert. So geht es nun weiter mit den übrigen Vokalen. Das i wird an einer geradestehenden Jungfrau veranschaulicht, die auf dem Kopf ein Tüpflein (einen Kranz) hat — das o am Ohr, das u am Uhu —, alles aber immer mit der begleitenden Geschichte vom großen Hans, die auch in den folgenden Lektionen in einer Weise fortgesponnen wird, welche für die Manier Bunos zwar charakteristisch ist, dem Geschmacke der heutigen Zeit aber sehr wenig zusagt.

Wenn die Kinder auf dem bisher beschriebenen Wege die kleinen und großen

---

[1]) Die „Deutsche Sprachkunst" von dem Hallenser Prediger Tilemann Olearius (1600—71) erschien zu „Hall bey Melchior Oelschlegeln, Anno 1630".

Anfangsbuchstaben und das lateinische Alphabet kennen gelernt haben, dann beginnt Buno 4) Sillabierübungen. Diese letzteren will er durch das sogen. Würfel- oder deutsche Michel-Spiel zur Ausführung bringen. (Also auch das schon dagewesen!) Auf den Würfeln sollen einzelne Buchstaben angebracht sein, so daß durch zwei Würfel die Silben **ab, eb, ib** u. s. w., oder **ba, be, bi** u. s. w, durch drei: **bab, beb, bib — bad, bed, bid — ble, bli, blo** u. s. w., durch vier: **brat, brot, blas, blaum, brabl, bribl** u. s. w. entstehen. Wer die Silbe am ersten aussprechen kann, soll einen Strich bekommen, und wer die meisten Striche hat, soll (wie das später auch Basedow gethan hat) mit Mandeln, Feigen, Äpfeln, Nüssen, Federn oder mit einem schönen Bildchen beschenkt werden, „wodurch sonst die Jesuiten sich bei der Jugend am meisten beliebt machen". Schließlich sollen die Kinder, nachdem sie alle möglichen Silben zusammengewürfelt und gelesen haben, im Lesen ganzer Sätze geübt werden. Buno giebt dazu in seiner Fibel das 1., 2., 3. und 6. Kapitel aus den Sprüchen Salomonis an.

So viel über das alte Büchlein des Danziger Schulrektors Buno. Den historischen Wert des interessanten Werkchens wollen wir nicht unterschätzen, seine Methode können wir aber selbstverständlich nicht zur Nachahmung empfehlen. Das Wichtigste an der Sache ist die Thatsache, daß mit diesem Buche eigentlich die sogen. Verbesserungsversuche der nun einmal doch nicht genießbar zu machenden Buchstabiermethode einen gewissen Abschluß finden. Denn was die späteren Verfasser von Fibeln und von Anleitungen zur Benutzung derselben bringen, ist nichts Neues mehr. Es taucht von da ab ein Epigonengeschlecht auf, welches sich damit begnügt, auf die alte Buchstabiermethode zu schimpfen und alten, aufgewärmten Kohl für frischgekochte Speise auszugeben. Nur hier und da ragt aus den Kleingeistern eine Persönlichkeit hervor, welche in Nebendingen Anspruch auf Originalität zu erheben berechtigt ist. Großschauende Naturen sind Seltenheiten.

Zu diesen Epigonen gehört **Johann Gottfried Zeidler** (1670—1711)[1]. In seinem zweibändigen Werke: „Neu verbessertes, vollkommenes ABCbuch oder Schlüssel zur Lesekunst. Nach natürlicher Ordnung der Buchstaben also eingerichtet, daß darinnen allerley Art Sylben, wie man sie nur erdenken kann, vorkommen, und jedwede Art in ihrer eigenen Klasse anzutreffen, daß ein Mensch, er sey jung oder alt, wenn er nur die Buchstaben kennet und Ba sagen kann, ohne alle Unterweisung, auch ohne alles mühselige und langweilige Buchstabieren, von sich selbst in wenigen Tagen Alles, es sei so schwer als es wolle, fertig lesen könne" (Halle 1700, 2 Bde.), giebt er manchen witzigen und anregenden Gedanken. Zeidler hat es köstlich verstanden, das übliche Buchstabieren seiner Zeit mit der Lauge der Satire zu übergießen. „Wozu dient's", sagt er, „daß man die Buchstaben (die vocales ausgenommen) mit Namen nennt? Kann ich denn mit keinem Menschen umgehen, handeln und wandeln, ich muß denn wissen, wie sie alle heißen? Ich kenne ja einen Fuhrmann an der Peitsche, einen Schneider an der Schere, einen Schmied am Hammer, und darf nicht erst fragen, ob er Oswald, Meister Görge oder Meister Michel heiße." — „Die Namen der Buchstaben machen die Kinder im Buchstabieren irre. — Das Buchstabieren ist an ihm selbst albern und unnötig; das Lesen

---

[1]) Zeidler, geb. 1670 im Mansfeldschen, studierte zu Jena Theologie, hielt in Leipzig Privatvorlesungen über Mathematik, wirkte lange Zeit als Adjunkt seines Vaters, der damals Prediger zu Fienstädt (Seekreis Mansfeld) war, ging nach dessen Tode als Auktionator nach Halle und starb daselbst 1711.

ist ein geschwindes Werk, das Buchstabieren aber — eine langweilige Lauferei, und kommt ebenso heraus, als wenn ich wollte mit einem um die Wette laufen und unterwegs alle Steinchen und Scherbchen aufheben; das würde ein seltsamer Lauf sein." — — „Im Buchstabieren muß man mehr hinwegwerfen, als man behält. Die Kinder müssen die vocales, die zur Silbe nicht gehören, alle mitnennen, was sie irre machen kann, daß sie so viele Silben nennen müssen, als sie in einer Silbe Buchstaben haben." Im weiteren stellt er dann die Frage: „Wie helfen wir denn dem Unglücke ab? Ich muß doch fragen: Wie machen's die Spieler, wenn sie mit den Würfeln geworfen, oder ein Kartenblatt ausgeschlagen, oder einen Haufen Kegel geschossen? Zählen sie erst langweilig, oder übersehen sie es flugs mit einem Blick? Die Würfel, Karten oder Kegel können kaum niederfallen, so ist das Wort heraus, wie viel es ist. Nun, so machet es doch auch so mit den Buchstaben. . . . Das Auge ist allezeit geschwinder, als die Zunge, und ich kann ja eher neun Buchstaben in einem Blick sehen, als neun Silben nacheinander herbeten und hintennach erst eine daraus machen." Zeidlers Meinung war die, daß die Konsonanten ohne Namen, also als Laute genannt werden sollen, daß man aber die Konsonanten immer in Verbindung mit dem jedesmaligen Vokale aussprechen, also nicht buchstabieren und nicht lautieren, sondern sillabieren soll. In seinem ABC-Buch läßt er die Silben nach einem gewissen Stufengange folgen, die leichten zuerst, die schwersten zuletzt, „damit die Schüler nicht das Meisterstück machen, ehe sie Lehrjungen geworden sind, und nicht flugs auf die fünfte und sechste Sprosse hinaufhüpfen, ehe sie auf die zweite und dritte kommen." Die Silben, die er zuletzt bringt, sind sehr schwer zu lesen; zu seiner Entschuldigung bemerkt er aber, „der Katechismus, das Evangelienbuch, der Psalter und das Neue Testament bringen auch allerlei schwere Silben". Der Lesestoff in der Zeidlerschen Fibel ist nicht religiöser, sondern weltlicher Art. „Ihr Herren Schulmeister oder Schulherren", sagt er, „werdet euern klerikalischen Eifer darin beweisen, daß ihr mir verarget, ich habe ‚Gottes Wort' vergessen. Aber ich habe es mit Fleiß gethan; denn Gottes Wort ist zu heilig dazu, daß es sich soll lassen mit Griffeln zerstechen und zermartern und ein Objektum eurer Katzenpfötchen und Schillinge werden."

1712 trat ein **Ungenannter** auf und legte sein Verfahren, die Buchstaben durch Bilder zu veranschaulichen, in einem Büchlein dar, welches den Titel führt: „Erneuerte Lesekunst oder deutlicher und auf gewisse Erfahrung gegründeter Unterricht, wie man ohne alles gewöhnliche, langweilige, mühselige und unvollkommene Buchstabieren aufs allerleichteste, geschwindeste und vollkommenste die Jugend zum Deutsch-Lesen anführen kann; dazu gehört ein a part in Octavo gedrucktes verbessertes ABC- und Lesebüchlein. Weißenfels, in Kommission bei dem alldasigen Hofbuchdrucker Joh. Christoph Brühle, 1712." Der ungenannte Verfasser hatte den ganz richtigen Gesichtspunkt, daß die Namen der Buchstaben nicht um des Lesens, sondern um des Schreibens willen da seien, und daß deshalb f und **v** beim Lesen den gleichen Laut haben, beim Schreiben aber **eff** und **vau** genannt werden. Er beklagt „die erbärmliche Einfalt, die große Langwierigkeit, schreckliche Mühseligkeit und handgreifliche Unvollkommenheit des gemeinen Buchstabierens und Lesens" und bedauert, daß man beim Lesen nicht unterscheidet zwischen der Figur (dem Schriftzeichen), dem Namen und der Kraft oder Geltung (valor). Der ungenannte Verfasser empfiehlt statt des Buchstabierens das Lautieren und benutzt bei seinen Beispielen die schon bei Ickelsamer vorkommenden Namen,

z. B. r = der Hundslaut, s = Zischlaut, m = Brummlaut u. s. w. Er will das Lesen mit den Vokalen begonnen haben und giebt in seinem ABC- und Lesebüchlein jedem Anlaut ein Bild bei: dem A einen Apfel, dem O einen Ofen, dem H einen Hut, dem L ein Licht, dem U eine Uhr, dem B einen Baum, dem Sch eine Schere u. s. w. Sein Lehrgang ist stufenmäßig geordnet und schreitet vom Leichten zum Schwereren fort. Auf zweisilbige Wörter folgen drei-, vier- und mehrsilbige, dann Sprüche und zuletzt geschriebene Buchstaben. „Ach Gott vergebe es den Schulmeistern, die es besser wissen und machen können und doch nichts thun! Wozu noch weiter auf den krummen und holperigten Wegen des Buchstabierens gar lange und mühselig und doch fast vergeblich die armen Kinder herumschleppen?“ [1])

1721 gab sodann **Ernst Bogislaus Ventzky** [2]) sein bei Karl Friedrich Jungnicol in Erfurt gedrucktes „Erleichtertes Lesebüchlein“ heraus, „darinnen gezeigt wird, wie man einem das Lesen ohne lautes Buchstabieren leicht und bald beibringen könne“. Ventzkys Verfahren ist eine Verbesserung der Ickelsamerschen Methode und fand zu seiner Zeit viel Anklang.

„Das erleichterte Lesebüchlein“ — schreibt Ventzky an Hecker in Berlin — „habe ich durch Gottes Gnade erfunden, als ich Rektor der Stadtschule zu Barby und zugleich Pastor zu Wespan, dem böhmischen Dorfe bei Barby, war. Die Gelegenheit gab mir dazu der im Buchstabieren unerfahrne Schulhalter des Orts, der die Jugend in etlichen Jahren nicht zum Lesen bringen konnte. Das ging mir sehr nahe, und weil ich in Halle gelesen hatte, daß man ohne Buchstabieren könnte lesen lernen, doch nicht das Quomodo, sondern nur einen Haufen Silben fand, so fing ich an, unter herzlichem Gebet auf das Quomodo zu meditieren. Es ward mir bald offenbar: nämlich nur die vocales zu behalten, das Laute von den consonantibus wegzulassen und alsdenn solche stumm und geschwind an die vocales zu stoßen. Den Gelehrten war die Methode ganz begreiflich. Nur möchte noch nachgedacht werden, wie sie einfältige Schulmeister vom Papier ohne mündlichen Unterricht verstehen könnten. Und das kostete Nachsinnen und Erfahrung. Ich schickte den Aufsatz an etliche Gelehrte, einige billigten, einige tadelten ihn. Dennoch fuhr ich fort, nicht nur in der Überlegung und Nachsinnen, sondern übte auch den Aufsatz an den Meinigen, die wunderbald zum Lesen ohne Buchstabieren kamen, kriegte auch einen jungen, doch erwachsenen Menschen, der nie einen Buchstab gesehen, in zwölf Stunden zum Begriff. Ich kommunizierte das Werk ferner den Gelehrten, ließ es darnach einen Schulknaben von vierzehn Jahren, auch einen Handwerksgesellen, lesen; und da diese alles vom Papier begriffen, mir die Meinung sagten und die Buchstaben ohne Laut, doch daß man's hören und vernehmen konnte, anzugeben wußten, so ließ ich das Werkchen erstlich in Magdeburg auf meine eignen Kosten drucken, welche Exemplaria ich unter Gelehrte herumschickte, welches, ni fallor, 1721 war. Etwa ein Jahr darnach machte ich es für Lehrende deutlicher und gab es Herrn Walther in Leipzig, der es in Erfurt drucken ließ. Ich habe diese Methode zu lesen bei Herrn Inspektor Wegners Zeit in der großen Waisenhausschule in Potsdam, als ich nach meines seligen Vetters, Herrn Butovii, Tode daselbst gegenwärtig war, zeigen müssen.“ [3])

---

[1]) Vgl. „Neue Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesamte pädagogische Litteratur Deutschlands, herausgegeben von Johann Friedrich Christoph GutsMuths (1759—1839), Leipzig 1810, Oktoberheft“, S. 97—109.

[2]) Ernst Bogislaus Ventzke, geb. 1681 zu Günthersdorf (Mark Brandenburg), studierte von 1703 zu Leipzig, von 1705 zu Halle Theologie, ward 1715 Prediger zu Wespen bei Barby, 1716 Konrektor (noch in demselben Jahre Rektor) der Schule zu Barby, 1721 Diakonus. Er starb am 8. Oktober 1758.

[3]) Der Brief steht in dem Osterprogramm der Dreifaltigkeits-Schulen 1750, in welchem

Ventzkys Methode war ein reines Lautieren, nur mit dem Kunstgriff, daß die betreffenden Konsonanten stets als Auslaute eingeübt wurden, das **b** in Grab oder Stab, das **r** in der oder Meer u. s. w., und in Kolumnen unter und neben einander standen. In den Jahren von 1725 bis 1739 wurde die Ventzkysche Art des Lesens in dem Waisenhause zu Potsdam mit so gutem Erfolge betrieben, daß fähige Knaben innerhalb zweier Monate fertig lesen lernten. **Johann Julius Hecker** (1707—68), der Gründer des kurmärkischen Schullehrerseminars in Berlin und Verfasser des General-Landschulreglements, hat 1757 das Ventzkysche Schriftchen aufs neue unter dem Titel: „Kurze Anweisung, das Lesen ohne Buchstabieren zu erlernen", herausgegeben.

Am schärfsten erklärte sich gegen das Buchstabieren 1735 pseudonym ein Schulmann unter dem Namen **Nachsinner**. Sein Buch ist betitelt: „Nachsinners Lesekunst, in welcher das hinderlich fallende und zornerweckende Buchstabieren aus dem Wege geräumt und ein bequemerer Weg zum Lesen gezeiget wird" (Büdingen 1735). Der Verfasser greift die herrschende Lehrart mit den Waffen des Witzes an und äußert sich in seinem Spottgedichte u. a. folgendermaßen:

„Mein Leser, denke doch, wie lehrt und lernt man lesen!
Wenn man hoch lesen will, spricht man ha o ce ha.
Denn kömmt das Wort hernach, wenn's erst konfus gewesen,
Man tönet zweimal ha und ist doch hier kein a.
Warum nicht lieber ho anstatt ha o gesprochen?
Und denn den schwachen Ton des Stummen beigefügt.
So fordert's die Natur, sonst nagt man harte Knochen
Und macht, daß klein und groß am Schulton Ekel kriegt.
Er u ha tönet man, wenn Ruh hervor soll kommen,
Es scheinet, unsre Kunst sei noch aus Babel her.
Verzeiht mir dieses Wort! Ich hab' mir vorgenommen,
Das aus dem Weg zu thun, was ungereimt und schwer.
Er u ha ist ja schwer und kann die Ruh nicht geben,
Man spreche lieber ru, so bleibt man in der Ruh.
Der stumme Hauch kann nicht mit ha die ruh beleben,
Die Ruh wird nur gestört, ru heißt es immerzu.
Ist dieses eine Zier bei unserm Buchstabieren,
Wenn man Zier lesen will und spricht Zed i e er?
Kann man das Kind nicht gleich auf Zi im Lesen führen?
Nun aber ist Zed i mit seinem Umschweif hier.
Klingt es nicht wunderlich, wenn man will spielen sagen,
Und kömmt mit es pe i e el e en hervor?
Ein solch gezognes Spiel möcht' mich vom Lernen jagen,
So kömmet allzu schwer der rechte Zweck empor.
Man pflegt den stummen stets den falschen Laut zu geben,
Wenn es spi heißen soll, so spricht man erst es pe.
Was taugt der Ton es pe? i giebt hier Laut und Leben,
Wir thun mit unsrer Lei'r ja nur den Ohren weh.
Man denke besser nach bei denen zarten Kindern!
Thut's unsern Ohren weh, wie muß es ihnen sein?!
Das Schlagen macht's nicht aus. — Thut weg die Stein', die hindern!
Was wider die Natur, macht uns und ihnen Pein.
Es ist kein schlechtes Werk, die Kinder unterweisen,
Es ist das edelste und allerbeste Werk.
Man mag uns immerhin verachte Leute heißen,
Ach, hätten wir doch nur der Weisheit Licht und Stärk'!

Johann Julius Hecker eine Abhandlung bot: „Ob das Buchstabieren zum Lesenlernen nötig sei?"

Hier aber fehlt es uns. Wir wollen Kinder lehren
 Und gehen selbsten doch nicht in der Weisheit Schul'.
So pflegt fast alle Welt die Kinder zu verkehren,
 So bleibt die Welt verkehrt und ist ein Jammerpfuhl.
Es wäre einsten Zeit, ein bißchen aufzuwachen
 Und unsern Jammerstand in Schulen anzusehn.
Was könnte man sich doch für Glück und Segen machen,
 Wenn man der jungen Welt recht an die Hand wollt' gehn."

Die Ansicht, die hier ausgesprochen wird, war eine vollberechtigte; aber der Mahnruf des Nachsinners war eine Stimme in der Wüste. Die Fehler des Buchstabierens hatte man erkannt, und die schlechte Buchstabiermethode war an den Pranger der Zeit gestellt; aber die Lehrer jener Zeit hatten für eine gesunde Methodik keinen Sinn, und das „zornerweckende Buchstabieren" behielt deshalb zum Leidwesen der armen Kinder die Oberherrschaft.

Angesichts solcher Verhältnisse kann es uns nicht wundern, wenn **Jean Jaques Rousseau** (1712—78), der Verkünder des französischen Realismus in der Erziehung, in seinem „Emil" auf den Gedanken kam, die Bücher als die Quelle der größten Plage und das Lesen als eine der größten Geißeln für die Kinder zu halten. Von dem Manne, der gegen alle Unnatur in der Erziehung und im Unterrichte zufelde zog, ist deshalb auch die Äußerung in seinem „Emil" (1762) erklärlich:

„Emil wird in seinem zwölften Jahre kaum wissen, was ein Buch ist. Man giebt sich viele Mühe, die besten Methoden des Lesenlernens aufzufinden; man erfindet Lese-maschinen, Wandtafeln, macht das Zimmer des Kindes zu einer Buchdruckerwerkstatt. Locke will, es soll durch Würfel lesen lernen. Ist das nicht eine vortrefflich aus-gedachte Erfindung? O Jammer! Ein weit sichereres Mittel, als alles dies, ist das Verlangen, zu lernen. Flößt dem Kinde das Verlangen ein, und ihr könnt eure Lesemaschinen und Würfel beiseite lassen; jede Methode wird dann gut sein. . . . Ich bin überzeugt, daß Emil vor dem zehnten Lebensjahre fertig lesen und schreiben können wird, gerade weil ich sehr wenig Gewicht darauf lege, daß er es vor dem funfzehnten kann; aber viel lieber wollte ich, daß er nie lesen lernte, als daß er diese Wissenschaft um den Preis alles dessen, was sie ihm nützlich machen kann, erkaufte. Wozu soll ihm das Lesen dienen, wenn man es ihm für immer verleidet hat?"

Die zurückhaltende Methode oder, wie sie Rousseau an einer andern Stelle nennt, die Methode der Unthätigkeit einerseits und das unmittelbare Interesse des Kindes andererseits ist für die Forderungen Rousseaus charak-teristisch; der tieferliegende Grund seines Widerwillens gegen das Lesenlernen ist aber, abgesehen von dem Umstande, daß ihn sein Vater schon in der frühesten Zeit mit Romanen überfütterte, vielleicht darin zu suchen, daß er nicht imstande war, eine bessere Lese-Lehrmethode, durch welche er der Unnatur steuern konnte, zu schaffen. Er schüttete deshalb das Kind mit dem Bade aus, hob mit dem Mißbrauch auch den Gebrauch auf und stellte deshalb die Forderung auf, vor dem zwölften bis zum fünfzehnten Jahre gar nicht zu lesen. Rousseau war ein höchst gewandter Schriftsteller, aber er war kein Lehrer. Er hat das letztere selbst bekannt; denn über seine Lehrerthätigkeit im Hause des Herrn von Mably berichtet er in seinen „Bekenntnissen" (VI. Buch):

„Ich besaß so ziemlich die für einen Hauslehrer erforderlichen Kenntnisse und bildete mir ein, auch die nötige Geschicklichkeit dazu genug zu besitzen, um meinen Irrtum einzusehen. Meine natürliche Sanftmut hätte mich sehr geschickt zu diesem Geschäfte gemacht, wenn nicht stürmische Aufwallungen dazwischen gekommen wären. So lange alles gut ging und ich von meinen Sorgen und Mühen, die ich damals nicht

sparte, gute Frucht sah, war ich ein Engel; ein Teufel war ich, wenn es einmal schlecht ging. Wenn mich meine Zöglinge nicht verstanden, sprudelte ich über, und wenn sie bösen Willen zeigten, hätte ich sie ermorden mögen: das war nicht das Mittel, sie geschickt und gesittet zu machen. Ich hatte ihrer zweie: sie waren sehr verschieden geartet. Der eine von acht oder neun Jahren — er hieß Sainte-Marie — war ein hübscher Knabe, ein offener Kopf, ziemlich lebhaft und leichtsinnig, und neckte gern, ohne es böse zu meinen. Der jüngere, welcher Condillac hieß (nach seinem Onkel, der später so berühmt geworden)[1]), schien fast dumm, saß mit offenem Munde da, war störrig wie ein Maultier und wollte nichts lernen. Man kann denken, daß ich mit zwei solchen Knaben kein leichtes Spiel hatte. Mit Geduld und kaltem Blute würde ich vielleicht zu meinem Zwecke gekommen sein; da ich aber beides nicht hatte, machte ich nichts Gescheites, und meine Zöglinge gerieten sehr schlecht. Es fehlte mir nicht an Fleiß und Eifer, wohl aber an Gleichmäßigkeit und besonders an Klugheit. Ich wußte nur drei Mittel anzuwenden, die bei Kindern immer unwirksam und oft schädlich sind, Rührung, Vorstellung, Zorn. Bald wurde ich Sainte-Marie gegenüber weichmütig bis zum Weinen, ich wollte ihn ebenfalls weich machen, als ob das Herz eines Kindes wahrer Erregung fähig wäre; bald erschöpfte ich mich in Vernunftgründen, als ob er mich hätte verstehen können, und weil er mir manchmal sehr fein ersonnene Gründe gegenüberhielt, traute ich ihm Vernunft zu, während er bloß vernünftelte. Der kleine Condillac war für mich ein Gegenstand noch größerer Verlegenheit; denn da er nichts begriff, nichts beantwortete, durch nichts zu erregen war und stöckig blieb, mochte man thun, was man wollte, so war er mir nie überlegener, als wenn er mich in Wut gebracht hatte; dann war er der Kluge und ich das Kind. Ich erkannte alle meine Fehler, ich fühlte sie; ich studierte die Sinnesart meiner Zöglinge, ich durchschaute sie ganz gut, und ich glaube nicht, daß ich mich ein einziges Mal durch ihre Schlauheit habe hintergehen lassen. Aber was half es mir, das Übel zu erkennen, wenn ich kein Heilmittel dagegen anzuwenden verstand? Indem ich alles durchschaute, verhinderte ich nichts; es glückte mir nie, und alles, was ich that, war gerade das Gegenteil von dem, was ich hätte thun müssen."

Wie Rousseau in Frankreich auf die pädagogische Gestaltung des Unterrichtes einen unberechenbaren Einfluß ausübte, so in Deutschland die in seine Fußtapfen tretenden Philanthropinisten. Der Führer derselben war **Joh. Bernhard Basedow** (1723—90)[2]). Beide Männer haben viel Verwandtes;

---

[1]) Unter Rousseaus vermischten Schriften befindet sich noch ein Erziehungsplan, den er nach kurzem vorläufigen Aufenthalte im Hause des Herrn v. Mably um 1740 ausarbeitete und diesem übergab (Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie); derselbe ist in der Leipziger Ausgabe von 1854 im I. Bande der „Bekenntnisse", S. 169, abgedruckt. Über Etienne Bonnot de Condillac, der 1715 zu Grenoble geboren wurde, den Wissenschaften lebte und verschiedene philosophische, besonders psychologische Werke, die ihn berühmt machten, schrieb, eine Zeit lang Lehrer eines Neffen Ludwigs XV., des Herzogs von Parma, war und 1780 in der Zurückgezogenheit starb, vgl. Friedrich Überweg (1826—71): „Grundriß der Philosophie, III. Band, 6. Auflage, Berlin 1883", S. 171 u. 177; Eduard Erdmann (geb. 1805): „Geschichte der Philosophie, II. Band, Berlin 1878", S. 116 ff.

[2]) Über Basedow vgl. Gustav Baur in der „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, herausgegeben von K. A. Schmid, I. Band, 2. Auflage, Gotha 1876", S. 400—405; besonders Dr. Gottlob Schumann in den „Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, VI. Band, Gotha 1877", S. 1—28; Max Müller (geb. 1823) in der „Allgemeinen Deutschen Biographie, herausg. von R. v. Liliencron und F. X. Wegele, II. Band, Leipzig 1875", S. 113—24; Fritz Rösner (1830—82): „J. B. Basedow als Kinderlehrer" im „Schulblatt für die Provinz Brandenburg", 31. Jahrg., Berlin 1866", S. 373—87. Die neueste größere Schrift über Basedow: „J. B. Basedows ‚Ausgewählte Schriften'. Mit B.s Biographie, Einleitungen und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Hugo Göring (geb. 1849), Langensalza 1880."

denn beide hatten eine schlechte Jugendbildung gehabt, bewegten sich vielfach in exzentrischen Ideen und brachten deshalb in ihren Schriften mindestens ebenso viel Falsches wie Richtiges. Wahrheit und Irrtum finden wir bei beiden in der seltsamsten Mischung. Beiden fehlte das erforderliche Lehrgeschick und deshalb auch die richtige Einsicht in die neue Methode. Nur in dem einen unterscheiden sie sich, daß Rousseau der zurückhaltenden Methode das Wort redete und gegen jede Verfrühung eiferte, während Basedow für den Schnellschritt war und Methoden ersann, welche „die Arbeit dreimal so kurz und dreimal so angenehm machen, als sie gemeiniglich ist". Basedow suchte deshalb auch nicht nach Mitteln, das Lesen in eine spätere Zeit zu verlegen, sondern bestrebte sich, die alte Buchstabiermethode zu überzuckern. Von dem Wunderkinde, von Basedows Tochter Emilie (dem Gegensatz zu Rousseaus Naturkind Emil), wollen wir hier nicht weiter reden; denn es klingt doch gar zu marktschreierisch, wenn ihr Lehrer Christian Heinrich Wolke erzählt, daß Emilie schon am Ende ihres dritten Lebensjahres imstande gewesen sei, sofort herauszufinden, daß „d, u; s, o, l, l, st; i, tz, t; e, i, n, e, n; z, w, i, e, b, a, c, k; b, e, k, o, m, m, e, n" heiße: „Du sollst itzt einen Zwieback bekommen". Ungleich bemerkenswerter ist der Umstand, daß Basedow so wenig wie Rousseau imstande war, einen besseren Weg zum Lesenlehren zu finden, und daß er seine ganze methodische Weisheit in dem Satze zusammenfaßte: „Die Kinder müssen das Lesen spielend erlernen". Und in der That hat er in dieser Beziehung das Seine in reichem Maße gethan. Ehe nämlich die Kinder das Lesen beginnen, verlangt Basedow dreierlei Spiele, die mit ihnen gespielt werden sollen: 1) das Spiel der Aussprache[1]). Diese Spielerei läuft darauf hinaus, daß den Kindern („dem Knaben Franz") zuerst Vokale und dann Konsonanten vorgesprochen werden, und daß „der Knabe Franz" in Wörtern wie Butter, Birne, Apfel u. s. w. die Lippenbuchstaben **m**, **b**, **f**, **w**, die Zungenbuchstaben **d**, **l**, **n**, die Kehlbuchstaben **h**, **g**, **ch**, **j**, **k** und die Zahnbuchstaben **s**, **sch**, **r** u. s. w. herausfindet. Natürlich werden diejenigen Kinder, welche sich bei diesem Analysieren der Wörter auszeichnen, mit Rosinen und Zuckerwerk belohnt. Wenn das Spiel der Aussprache beendigt ist, beginnt 2) das Buchstabenspiel. Basedow hat dasselbe in seinem „Kleinen Buche für Eltern und Lehrer", S. 69 ff., beschrieben. Nach dieser Beschreibung sollen dem Kinde 32 weiße Karten in die Hand gegeben werden, auf denen teils Vokale, teils die Konsonanten gemalt sind. Zuerst wird die Karte mit dem **a** ausgegeben, dann die mit dem **b**, **c** und **d**, bis die Kinder die sämtlichen 32 Karten und Buchstaben (späterhin auch noch zehn Karten mit den zehn Ziffern) sämtlich kennen. Sodann sollen die Kinder aus dem Kartenhaufen der Buchstaben **a** oder **r** u. s. w. aussuchen oder gewisse Buchstaben, die sie finden, zeigen. Natürlich geht auch hier die Sache nicht ohne Belohnung und Prämien ab, denn dem „Glückskinde", welches mehrere bestimmte Buchstaben in seinem Haufen hat und dieselben schnell herausfindet, wird die Erlaubnis erteilt, an einer Blume, oder an etwas anderem, das angenehm ist, zu riechen, oder ein kleines Stück einer Rosine, einer Birne oder eines Apfels zu essen, oder ein in Bereitschaft liegendes Bild zu sehen, oder einige Zeit den angenehmsten Sitz zu haben, oder einen auf gewisse Art verzierten Hut aufzusetzen, oder auf einem Instrument zu spielen, oder von der übrigen Kindergesellschaft eine anständige Verbeugung zu erhalten u. s. w. Nach dem Buchstabenspiel

---

[1]) Vgl. „Des Elementarwerks I. Band, Dessau 1774", S. 21 ff., und „Kleines Buch für Eltern und Lehrer aller Stände. Erstes Stück, Altona 1771", S. 67—69.

kommt 3) das Buchstabierspiel. Dasselbe bezweckt die Zusammensetzung der Buchstaben. Basedow hat es in seinem „Kleinen Buche für Eltern und Lehrer", S. 74—76, und in seinem „Elementarwerke", Bd. I, S. 25—30, beschrieben. Es ist weiter nichts, als ein gewöhnliches Buchstabieren und Sillabieren. Bei der Zerlegung des Satzes: „Aale sind ohne Salz nicht schmackhaft" sollen z. B. die Kinder sprechen: a — l, e — le — s, i, n, d — sind — o — n, e — ne — s, a, l, z — salz — n, i, ch, t — nicht — sch, m, a, k — schmak — h, a, f, t — haft. Später (S. 81) fordert Basedow eine Buchstabiertabelle, welche die Lautverbindungen nach bestimmten Kategorieen darstellt. Auf derselben ist die Rede von einem Lippenspiel, Zungen-, Zähne-, Kehl- und Mundspiel u. s. w. Beim Lippenspiel werden die Buchstaben zu **ma**, **wa**, **fa**, **ba**, **pa**, beim Zungenspiel zu **la**, **na**, **da**, **ta**, beim Zähnespiel zu **ra**, **sa**, **scha** u. s. w. zusammengesetzt und den Kindern vom Lehrer vorgesprochen. Wenn die Kinder nun endlich die drei Spiele beendigt und das Buchstabieren, ehe sie ein Buch in die Hände bekommen, gelernt haben, beginnt das eigentliche Lesen, welches Basedow im „Elementarwerke" (S. 31) und im „Kleinen Buche für Eltern und Lehrer" (S. 91) beschreibt. Er fordert in dieser Beziehung, daß den Kindern, ehe ihnen die Wörter vorgelesen werden, erst der Inhalt verständlich gemacht werde, und daß kein Kinderlehrer Vorleser sein solle, wenn er nicht imstande sei, laut, rein und dem Inhalte gemäß sprechen zu können. Die Wörter, welche Basedow in seinem „Kleinen Buch für Kinder aller Stände" (Leipzig 1771), S. 15, giebt, beziehen sich meist auf Speisen und Getränke und sind in unserer Darlegung der Geschichte der Fibel bereits oben mitgeteilt worden. In seinem Bestreben, den Kindern die alte Buchstabiermethode „zuckersüß" zu machen, kam Basedow sogar auf den schon in alten Zeiten so oft ausgesprochenen Gedanken zurück, sämtliche Buchstaben von einem Schulbäcker backen und von den Kindern essen zu lassen. Basedow selbst sagt darüber in seinem „Neuen Werkzeug zum Lesenlehren", 2. Auflage, Leipzig 1787 (Teil für Eltern und Lehrer, S. 33):

„Was wird denn diese Bäckerei kosten? Höchst wenig. Frühstück müssen die Kinder doch haben. Man bäckt also die Buchstaben um einen geringen Grad wohlschmeckender, als das gewöhnliche Frühstück, ob es gleich auch von gemeinem Semmelteig geschehen kann. Wir haben die Erfahrung. Mehr als vier Wochen bedarf kein Kind des Buchstaben-Essens. Ist die Sache im Gange (auch dieses wissen wir), so kostet die Formierung des Teiges in Buchstaben für jedes Kind täglich keinen halben Pfennig. Dies macht in der Woche drei Pfennige und also in vier Wochen einen Groschen. So viel ist doch wohl die Sache wert, so arm auch die Kinder sein mögen. Und wie, wenn in jeder großen Stadt ein eigener Schulbäcker, oder bei jedem Bäcker ein eigener Korb mit Schulware wäre? Denn die zehn Ziffern müssen den Kindern fast ebenso früh bekannt werden, als das kleine deutsche Alphabet. Daher haben wir dieselben gleichfalls backen lassen. Und wenn nur erst ein Schulbäcker angesetzt werden kann, so wollen wir ihm schon mehr Formen anraten, die allesamt von der Schulsache erfordert werden."

Es ist charakteristisch, daß selbst ein Freund Basedows wie E. Ch. Trapp die Schwierigkeit der Sache durch die Vorschläge Basedows nicht als gelöst ansieht, sondern darauf hinweist, daß es am besten sein würde, wenn die Kinder das Lesen schreibend lernen[1]). Derselbe deutet in seinen Auseinandersetzungen sogar schon auf die später ins Leben getretene Normalwörtermethode

[1]) Vgl. dessen „Versuch einer Pädagogik, Berlin 1780", S. 361.

hin. Nur das ABC-Buch von Joachim Heinrich Campe (1746—1818), welches 1778 erschien[1]), redet den Basedowschen Spielereien noch das Wort.

Wenn man auf die Basedowschen Spielversuche zurückblickt, so ergiebt sich, daß dieselben durchaus nicht neu sind. Man braucht nur an den alten Buno und an dessen Vorschläge zu denken, um mit Ben Akiba sagen zu können: „Alles schon dagewesen". Selbst das kostspielige Buchstabenessen gehört keineswegs zu den originellen Erfindungen Basedows. Denn abgesehen davon, daß demselben in einem Aufsatz von Ch. H. Wolke schon 1778[2]) das Wort geredet wird, steht die Thatsache fest, daß selbst die Römer sich einer ähnlichen Methode bedient haben[3]).

Die Bestrebungen Basedows auf dem Gebiete des Leseunterrichtes hatten keinen Bestand. Dagegen ging aus dem Philanthropin ein Mann hervor, der auf dem Gebiete der Lese-Lehrmethode manches Neue zutage gefördert hat. Dieser Mann ist F. Olivier. Die Oliviersche Methode wird noch heute mit Ehren genannt. Betrachten wir sie deshalb näher. **Louis Henri Ferdinand Olivier** (1759—1815)[4]), hat sich auf dem Gebiete des Leseunterrichtes das Verdienst erworben, physiologische Forschungen über das Wesen der Sprache und über den Mechanismus der Sprachorgane angestellt zu haben. Sind dieselben auch für die Volksschule nicht von besonders hohem Werte gewesen, so verdienen sie doch trotzdem hier Erwähnung[5]).

Das Charakteristische der Olivierschen Methode bestand zunächst darin, daß dem eigentlichen Leseunterrichte ein Vorbereitungskursus vorausgeschickt wurde. Derselbe bestand in Sprach- oder vielmehr in Sprechübungen. Das, was die Kinder lernen sollen, muß der Lehrer vorher erst mit ihnen durchgesprochen und erklärt haben; er muß sie gewöhnen, daß sie die Sätze, die er ihnen vorspricht, treu und richtig nachsprechen. Die Konsonanten müssen dabei recht scharf ausgesprochen werden, damit die Sprachorgane gut geübt werden.

War dieser Vorbereitungskursus des Elementierens, welcher Wochen, nach

---

[1]) Das „Neue ABC-Buch oder Bilderfibel nebst erklärenden Fabeln" war ein Anhang der Campeschen Schrift: „Neue Methode, Kinder auf eine leichte und angenehme Weise Lesen zu lehren, nebst einem dazu gehörigen Buchstaben- und Silbenspiele in 26 Charten und einer Vorrede, welche jeder lesen muß, der dieses Büchelchen gebrauchen will. Altona 1778."

[2]) Vgl.: „Pädagogische Unterhandlungen. Herausgegeben von dem Dessauischen Erziehungs-Institut. XII. Stück. Dessau 1778", S. 1145—46.

[3]) Joachim Marquardt (1812—82): „Das Privatleben der Römer, I. Teil, Leipzig 1879", S. 94, wo die betreffenden Stellen gesammelt sind.

[4]) Olivier, geb. am 19. September 1759 zu La Sarra im Kanton Waadt, studierte zu Lausanne, ward 1778 Erzieher zu Riga, 1781 Lehrer am Philanthropin zu Dessau, 1793 Vorsteher einer eigenen kleinen Privaterziehungsanstalt daselbst, wirkte von 1801 in Leipzig, Halle, Berlin, Magdeburg u. s. w. persönlich für die Ausbreitung seiner Methode, errichtete mit Ernst Tillich (1780—1807) in Leipzig von neuem ein Erziehungsinstitut, das er diesem später ganz überließ, ging in die Schweiz zurück und starb 31. März 1815 zu Wien.

[5]) Unter seinen hierauf bezüglichen Schriften verdienen hervorgehoben zu werden: „Die Kunst lesen und rechtschreiben zu lehren auf ihr einzig-wahres, höchst einfaches und untrügliches Grundprinzip zurückgeführt, Dessau 1801"; „Über den Charakter und Wert guter natürlicher Unterrichtsmethoden, Leipzig 1802"; „Versuch der Charakteristik einer vollkommen naturgemäßen Lese-Lehrart, Dessau 1804"; „Ortho-epo-graphisches Elementarwerk oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst rechtsprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren, Dessau (I. Teil: theoretisch, 1804; II. Teil: praktisch, 1806)"; „Elementar-Lesebuch zum praktischen Teile des ortho-epo-graphischen Elementarwerks gehörig, Dessau 1804". Ausführlicheres über Olivier bietet H. Fechner („Die Methoden des ersten Leseunterrichtes, Berlin 1882", S. 134—58).

Befinden auch Monate dauern konnte, vollendet, dann begann Olivier die zweite Stufe. Er zerlegte die Wörter in Silben, die Silben in Vokale und Konsonanten, welche er einzeln vorsprach und haarscharf nachsprechen ließ. An jeden Konsonanten setzte er einen schwachen Hauch vor oder nach. Dieser Hauch ist e oder ö. Vor dem Vokale heißt **b** = **be**, **d** = **de** u. s. w., nach dem Vokale dagegen **eb**, **ed** u. s. w. Das **e** sollte ganz leise gesprochen werden, etwa wie im französischen le. Olivier wollte damit erreichen, daß der Unterschied zwischen Selbstlautern und Mitlautern ganz wegfällig werde.

Konnten nun die Kinder die Wörter in Silben und die Silben in Laute analysieren, dann begann die dritte Stufe. Olivier führt in dieser den Kindern die Lesezeichen und ihre Sprachtöne vor. Die Buchstaben sind ihm ein Gegenstand des Anschauens, die Laute dagegen ein Gegenstand des Gehörs und eine Wirkung der Sprachorgane. Daher hat er auch, wie später Friedrich Adolf Krug (1771—1843), die Namen: Lippenbrummer, Lippen-Zahn-Sumser, Zungen-Zahn-Zischer, Trillerlaut u. dgl. m. Damit aber dem Schüler jeder Laut als Bestandteil eines Wortes erscheine, entwarf Olivier Lesetafeln mit Buchstaben und Kupferbildchen, auf denen z. B. neben dem **b** das Bild einer Tau**be** stand, weil der Buchstabe **b** = **be** heißt, bei **p** eine Tul**pe**, beim **w** ein Lö**we**, beim **f** Scha**fe**, beim **k** eine Nel**ke**, bei **s** eine Ro**se**, beim **sch** eine Kir**sche**. Die Endsilben waren stets mit roten Buchstaben gedruckt. Der Schüler sollte durch das Bild an das Zeichen erinnert werden. Das Buchstabenzeichen war ihm die Darstellung des vom Kinde schon erkannten Sprachlautes. So kam es, daß er das Wort Brot in der Weise lesen ließ: Be - re - o - et = Brot; Fleisch = Fe - le - ei - esch u. s. w. Lehrer und Schüler wechselten dabei miteinander ab. In das Lesen des Wortes „Barmherzigkeit" teilten sich z. B. Lehrer und Schüler also: Schüler: Be; Lehrer: arm; Schüler: Barm; Schüler: he; Lehrer: er; Schüler: her; Schüler: ze; Lehrer: ig; Schüler: zig; Schüler: ke; Lehrer: eit; Schüler: keit.

Wenn die Kinder nun von Stufe zu Stufe dahin gebracht waren, daß sie die an die Wandtafel geschriebenen Silben und Wörter lesen konnten, dann gab ihnen Olivier 4) sein Buch in die Hand und lehrte sie ein Wort, einen Satz nach dem andern, dessen Inhalt ihnen aber völlig bekannt sein mußte, lesen. Die Kinder lasen also nur das, was sie bereits auswendig wußten. Darin lag Oliviers arge Selbsttäuschung! —

Olivier hat sich unsäglich viele Mühe gegeben, hat sich ein halbes Menschenalter hindurch abgemüht, eine bessere Lese-Lehrmethode in Gang zu bringen, hat aber wie zu seinen Lebzeiten so auch später mehr Hochachtung, als Nachahmung gefunden. Die Schuld lag teils an den Lehrern, die gern auf der Alltagsstufe einhergingen, teils aber und hauptsächlich an Olivier selbst. Er holte zu weit aus, war zu wortreich und zu breit. Die Volksschule, die auf eine rasche Beendigung des ersten Leseunterrichtes sehen muß, konnte weder diesen langsamen und schwerfälligen Gang, noch die gelehrten Untersuchungen über das Wesen der Lautsprache brauchen. Die Schuld lag sodann aber auch weiter an der Kostspieligkeit der Olivierschen Bücher, die zusammen über dreißig Mark kosteten. Und diese Bücher sollten sich die Volksschullehrer kaufen, die wohl Pferdearbeit, aber nur Zeisigfutter hatten! Es ist darum auch nicht zu verwundern, wenn Oliviers Werke da am allerwenigsten wirkten, wo sie am meisten hätten wirken sollen. Der gute Mann, der es so redlich meinte, mußte sich darum auch gegen das Ende

seines Lebens mit Betrübnis gestehen, daß er sich schier umsonst abgemüht habe.

Trotzdem hat die Oliviersche Methode neben vielen Gegnern doch auch manche Freunde gewonnen. Zu den Gegnern gehören Joh. Paul Pöhlmann (1760—1848)[1], Gottlieb Bernhard Denzel (1773—1838)[2], August Hermann Niemeyer (1754—1828)[3], Johann Gottfried Hientzsch (1787—1856)[4], Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766—1837)[5], Heinrich Stephani (1761—1850)[6], Johann Friedrich Zöllner (1753—1804)[7] u. v. a.[8]. Dagegen wurde die Oliviersche Methode von Ernst Tillich (1780—1807)[9], Christian Weiß (1774—1853)[10], J. F. W. Himly[11], Karl Gottlob Hergang (1776—1850)[12], Karl Gottlieb Horstig (1763—1835)[13], Wilhelm v. Türk (1774—1846)[14] u. a.[15]) anerkannt und empfohlen. Leider wurde weder durch das Lob, noch durch den Tadel an der Sache etwas geändert, denn — an der naturwidrigen Buchstabiermethode war nichts zu ändern. Alle Kuren an diesem alten Patienten waren vergeblich. Karl Friedrich

---

[1]) Vgl. Joh. Christ. Friedr. GutsMuths' „Bibliothek der pädagog. Litteratur, Jahrgang 1803, I. Band", S. 377—87.

[2]) „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer, III. Teil, Stuttgart 1822", S. 104—6.

[3]) „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, II. Teil, 7. Ausgabe, Halle 1818", S. 105.

[4]) „Anweisung zu einem gründlichen und umfassenden Leseunterricht u. s. w., Potsdam und Leipzig 1845" S. 22.

[5]) „Erziehungslehre, III. Band, 2. Auflage, Leipzig 1829", S. 175.

[6]) „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren, 2. Auflage, Erlangen 1805", S. 24—27; vgl. auch GutsMuths' „Bibliothek", Jahrg. 1803, S. 689—700.

[7]) „Ideen über National-Erziehung besonders in Rücksicht auf die kgl. preuß. Staaten, Berlin 1804", S. 85.

[8]) Vgl. noch die Schrift von Andreas Jakob Hecker (1746—1819), Friedrich Herzberg (1763—?), Christian Zimmermann, K. A. F. Straube, J. F. Hensel, Hoffmann: „Amtliche und gutachtliche Berichte und Abhandlungen über die neue Leselehrart des Herrn Prof. Olivier und die damit auf höhere Veranlassung in dem Landküster-Seminarium zu Berlin angestellten Versuche, Berlin 1803".

[9]) Vgl.: „Pädagogisch-amtliche Berichte an das Publikum über die Lautmethode des Herrn Prof. Olivier, Leipzig 1805". Diese Berichte waren abgefaßt von Ernst Tillich (dem Herausgeber), Ernst Scheltz, Christian Gottlieb Perschke († 1808), Johann Gottfried Hilscher (1775—1849), v. Vieregg und Urbach.

[10]) Vgl. die „Eunomia, herausg. von Ignaz Aurelius Feßler (1756—1839) und J. G. Fischer, Jahrg. 1802, Septemberheft", S. 237.

[11]) „Versuch einer Einleitung in die Grundsätze des Pestalozzischen Elementar-Unterrichts, nebst einem Anhang über die Oliviersche Lese- und Rechtschreibungs-Lehrmethode, Berlin 1803", S. 206—10.

[12]) „Zehn Jahre aus meinem Schulleben u. s. w., I. Band, Sulzbach 1833", S. 197.

[13]) „Geschichte der Einführung und Bekanntmachung der Olivierschen Lese-Lehrmethode im Schaumburg-Lippischen, Münster 1803."

[14]) „Über zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen Schul- und Unterrichtsanstalten, Neu-Strelitz 1804", S. 92.

[15]) Die Zahl der Schriften und Aufsätze für oder gegen Olivier war s. Z. eine außerordentlich große. Wir nennen von den vielen Pädagogen, die sich damals an dem litterarischen Streite beteiligt haben, nur Friedrich Gedike (1754—1803), Joh. Friedrich Christoph GutsMuths (1759—1839), W. Krüger, Heinrich Hauer (1763—1838), Christian Heinrich Wolke (1741—1825), Johann Christian August Heyse (1764 bis 1829), Christian Friedrich Teumer († 1810), Heinrich Gottlieb Zerrenner (1750—1811), Carsten Carstensen (1782—1836).

Splittegarb (1753—1802) setzte das Abc sogar in Musik, so daß es die Kinder als Arie singen konnten[1]). Natürlich hatte auch dieses Mittel nicht den gewünschten Erfolg.

In dieser Zeit war es, als ein Mann auftrat, dem der Geduldsfaden zerriß, und der deshalb gegen die Unnatur und Widersinnigkeit der Buchstabiermethode in einer so beispiellos groben Weise zufelde zog, daß zarte Nerven dadurch erschüttert werden konnten. Dieser Mann war der verdienstvolle Begründer der ersten deutschen, 1778 in Leipzig errichteten Taubstummenanstalt, **Samuel Heinicke** (1727—90)[2]). Für unseren Zweck genügt es, darauf hinzuweisen, daß Heinicke seinen Groll gegen die Buchstabiermethode in mehreren Schriften und Aufsätzen ausschüttete[3]). Als Beispiel der Verrücktheit der Buchstabiermethode, die er als „pudelnärrische Lehrart" als „begriffloses Tonleiern", als „Lyrum larum", als „Babbelfabrike" und „Pimpelpampel", ja als „die schänd- und schädlichste unter allen Thorheiten, die bisher auf Gottes Erdboden begangen worden", bezeichnet, führt er an, daß die buchstabierenden Schulmeister und Plusmacher aus Em e en es ze ha Mensch machen wollen, durch ihr abderitisches Dibeldumbei und durch ihr schädliches und wahrhaft schändliches Tonhaspeln die Kinder um Zeit, Verstand und Gesundheit bringen. „Die Buchstabiermethode", ruft er aus, „ist ein größeres Vorurteil, als das Hexen- und Ketzerverbrennen, ja ein größeres Verbrechen, als die Folter und alle Unmenschlichkeiten zusammengenommen." „Denn" — so fährt er fort — „sie verstößt gegen alle natürlichen und geoffenbarten Gesetze, sie erzeugt Stupidität, Laster, Krankheit, ja sogar den Tod. Es ist Kindesqual und Kindesmord, langsamer aber sicherer Kindesmord. Ein Land, welches zwanzig Millionen Einwohner zählt, verliert jährlich durch den Buchstabierschlendrian und den leeren Wortkram sicher zehn Millionen Thaler!" — Nachdem Heinicke die bisherige Buchstabiermethode an den Pranger gestellt hatte, setzte er sein bei den Taubstummen beobachtetes Verfahren auseinander, bei welchem er ein tonloses (lautierendes), tonhaftes (sillabierendes) und ein vergoldetes (verständiges) Lesen unterschied. In jedem Falle sollten die Konsonanten, „diese Knechte der Buchstabentöne", nur in Verbindung mit den Vokalen geübt (es soll also sillabiert) werden. Natürlich nahmen die damaligen Buchstabierschulmeister die Heinickeschen Kraftausdrücke und Keulenschläge nicht ruhig hin; sie setzten

---

[1]) „Verbessertes Abc-Spiel oder Bemerkungen für Eltern und Lehrer über das Lesenlehren, Berlin und Stralsund 1788", 4°.

[2]) Samuel Heinicke, geb. am 10. April 1727 zu Nautschütz bei Weißenfels, kommt, nachdem er erst in sächsischen Kriegsdiensten gestanden hat, bei Pirna in preußische Kriegsgefangenschaft geraten, aus dieser aber entflohen ist, nach Hamburg, 1760 auf Klopstocks Empfehlung als Hauslehrer und Sekretär in das Haus des Grafen Schimmelmann, wird 1768 Kantor zu Eppendorf, erlangt hier einen Ruf als Taubstummenlehrer, geht 1778 nach Leipzig, wo er die erste Taubstummenanstalt gründet, der er bis zu seinem Tode am 30. April 1790 als Direktor vorsteht. Vgl. Heinrich Ernst Stötzner (geb. 1832): „Samuel Heinicke. Sein Leben und Wirken. Leipzig 1870"; Eduard Walther (geb. 1840): „Geschichte des Taubstummen-Bildungswesens, Bielefeld und Leipzig 1882", S. 107—14; Johannes Eck: „S. Heinicke als Kämpfer für die Entwickelung der Volksschule, Wien 1884".

[3]) „Neues ABC-, Silben- und Lesebuch nebst einer Anweisung, das Lesen in kurzer Zeit auf die leichteste Art und ohne Buchstabieren zu lernen, Leipzig 1780." — „Über alte und neue Lehrarten unter den Menschen in vier Fragmenten, Leipzig 1783." — „Metaphysik für Schulmeister und Plusmacher, Halle 1785." — „Über die Lesekunst und Begriffentwickelung in der Christenheit" (im „Deutschen Museum", herausg. von Heinrich Christian Boie, Jahrg. 1786, I. Band, S. 49—86). — „Über graue Vorurteile und ihre Schädlichkeit, Kopenhagen und Leipzig 1787."

sich gegen die gemachten Vorwürfe zur Wehre[1]). Es fand ein erbitterter Kampf statt, bei welchem keine der beiden Parteien die nötige Ruhe und Besonnenheit wahrte und jede sich rühmte, den Sieg errungen zu haben. So kam es, daß an der arg geschmähten und viel geschimpften Methode nichts geändert wurde, und daß die Sache beim alten blieb.

Selbst mit **Joh. Heinrich Pestalozzi** (1746—1827), diesem Pädagogen im großen Stile, dem Manne, den der Glaube an die Möglichkeit einer Veredelung des Menschengeschlechtes zu dem Vorsatze trieb: „Ich will ein Schulmeister werden!" änderten sich diese Verhältnisse nicht. Pestalozzi wollte „die Kräfte des Geistes intensiv erhöhen und nicht bloß extensiv mit Vorstellungen bereichern"[2]). Seine Absicht ging deshalb auch auf eine Vereinfachung des Mechanismus des Lehrens und Lernens. „Er sah, daß der Grundsatz, beim Leichtesten anzufangen und dieses, ehe man weiter geht, zur Vollkommenheit zu bringen, dann durch stufenweise Fortschritte immer nur etwas weniges zu dem schon vollkommen Gelernten hinzuzusetzen, in den ersten Augenblicken des Lernens bei den Kindern ein Selbstgefühl und ein Bewußtsein von Kräften zwar nicht eigentlich hervorbringe, aber dieses hohe Zeugnis der ungeschwächten Naturkraft bei ihnen doch lebendig erhalte"[3]).

Darum war es auch Pestalozzis höchster Gedanke, „die Menschen durch seine Methode dahin zu bringen, sich selbst helfen zu können, da ihnen, wie er sagt, auf Gottes Boden niemand hilft und niemand helfen kann"[4]). Über seine ersten Versuche des Lesenlehrens im Waisenhause zu Stanz hat Pestalozzi selbst Bericht erstattet. Er erzählt uns[5]), daß er den Weg des Vorsprechens und des taktmäßigen Chorsprechens eingeschlagen, die fähigeren Kinder zwischen die unfähigeren gesetzt und sich dadurch Gehilfen geschaffen habe.

„Kinder lehrten Kinder; Kinder lernten gerne von Kindern, und vorgerücktere Kinder zeigten minder vorgerückteren gerne und gut, was sie mehr wüßten und besser als sie. Wenn eines auch noch so klein war, wenn es auch nur einige Buchstaben mehr kannte, so setzte es sich zwischen zwei andere, umhalsete sie mit beiden Händen, und zeigte ihnen mit Schwester- und Bruderliebe, was es mehr konnte als sie."

Später suchte Pestalozzi seine Auffassung über den Leseunterricht wissenschaftlich zu begründen, indem er darauf hinwies, daß die Sprache des Menschengeschlechtes ursprünglich nichts anderes gewesen sei, als eine mit Mimik vereinigte Schallkraft, welche die Töne der belebten und leblosen Natur nachahme. „Von Mimik und Schallkraft ging sie zu Hieroglyphen und einzelnen Worten hinüber, und gab lange einzelnen Gegenständen einzelne Namen. Dieser Zustand der Sprache ist 1 Mos. 2, 19—20 erhaben ausgedrückt: ‚Gott der Herr brachte zu Adam alle Tiere auf Erden und alle Vögel unter dem

---

[1]) Vgl. namentlich Kaspar Claverkamp: „Schreiben eines Küsters in Westfalen an den Herrn Direktor Heinicke in Leipzig" (im „Deutschen Museum", Jahrg. 1786, II. Band, S. 79—87), in welchem der Verfasser Heinickes Idee als „Grillenfängerei und Subtilitätenkram" erklärt, der zu nichts nütze, „als Müßiggängern die Zeit zu verkürzen" und endlich zu dem Schlusse kommt, das „gelehrte Gellingel und Gebummel" sei wohl nur deswegen geschrieben, weil „die Kinder anderwärts dummer seien als in Westfalen", sonst würde Heinicke „ja wohl um einen Rattenschwanz nicht so viel Spektakul" machen.

[2]) „Sämtliche Schriften, V. Band (‚Wie Gertrud ihre Kinder lehrt'), Stuttgart und Tübingen 1820", S. 39.

[3]) A. a. O., S. 66.

[4]) A. a. O., S. 86.

[5]) A. a. O., S. 15.

Himmel, daß er sie anschaue und benenne. Und Adam gab jeglichem Tiere seinen Namen.'"[1])

Diese Erwägung brachte Pestalozzi auf den Gedanken, die Grundlage des ersten Lesens im Hören zu suchen und die Behauptung aufzustellen, daß der Eindruck durch das Gehör für das Kind ebenso gut Anschauung sei, als das Vor-Augen-stellen der Gegenstände[2]). Er nannte deshalb den Schall das erste Elementarmittel des Unterrichtes[3]) und entwickelte daraus: „1) die Tonlehre, oder die Mittel, die Sprachorgane zu bilden; 2) die Wortlehre, oder die Mittel, einzelne Gegenstände kennen zu lernen; 3) die Sprachlehre, oder die Mittel, durch welche wir dahin geführt werden müssen, uns über die uns bekannt gewordenen Gegenstände, und über alles, was wir an ihnen zu erkennen vermögen, bestimmt ausdrücken zu können."

Wir haben es hier vorerst nur mit der Tonlehre zu thun, betreffs welcher Pestalozzi die Forderung an die Mutter stellt, dem Kinde einfache Töne, z. B. **ba, ba, ba — da, da, da — ma, ma, ma — la, la, la** vorzusprechen, um dadurch das Gehör des Kindes zu üben. Dieses Vorsprechen soll dann in der Schule weiter fortgesetzt werden, „damit die Töne im Kopfe des Kindes einheimisch werden und sich in denselben einquartieren"[4]). Zu diesem Zwecke ließ Pestalozzi Anschauungstafeln anfertigen, auf denen sich Selbstlaute befinden, an welche Mitlaute von vorn oder von hinten angesetzt werden sollten, z. B. **a, ab, gab, schab, stab** u. s. w. Die Buchstaben wurden auf steifes Papier geklebt (die Vokale rot, die Konsonanten schwarz gemalt) und beliebig zusammengesetzt. Wenn die Kinder auf diesem Wege die erforderliche Vorübung erhalten hatten, begann das eigentliche Buchstabieren an deutschgedruckten, deutschgeschriebenen und lateinischen Buchstaben[5]). „Jede Silbe wird alsdann so lange vom Lehrer vorgesprochen und von den Kindern wiederholt, bis sie ihnen unvergeßlich gemacht ist. Dann läßt man sie die Buchstaben einzeln in und außer der Ordnung (der erste? der dritte? u. s. w.) hersagen und die Silben, die man ihnen verdeckt, auswendig buchstabieren"[6]). Später werden die Buchstaben mit dem Griffel auf die Schiefertafel geschrieben[7]). Wie und wieweit Pestalozzi das Kopfbuchstabieren betrieben hat, schildert er selbst in folgender Weise[8]):

„Ich machte die Kinder auswendig buchstabieren, ehe sie das Abc kannten, und die ganze Stube [Klasse] konnte die schwersten Wörter auswendig buchstabieren, ohne noch einen Buchstaben zu kennen. Man denke sich den Grad der Fassungskraft, den dieses bei solchen Kindern voraussetzt. Ich folgte im Anfange bei den Worten, die ich sie also buchstabieren lehrte, Gedikes ‚Leseübung'. Später aber fand ich für die allgemeine und erste Übung der Kräfte noch weit zuträglicher, das ganze Alphabet fünffach nach allen Vokalen zusammenzusetzen, und die Kinder also die einfache Übung aller Silben vollkommen auswendig zu lehren. Ich werde die Reihenordnung und Grundlage des Lesens und Schreibens drucken lassen[9]). Alle Konsonanten laufen

---

[1]) A. a. O., S. 210.
[2]) A. a. O., S. 206.
[3]) A. a. O., S. 122.
[4]) A. a. O., S. 124.
[5]) A. a. O., S. 127.
[6]) A. a. O., S. 128.
[7]) A a. O., S. 172.
[8]) „Sämtliche Schriften, IX. Band, Stuttgart und Tübingen 1822", S. 39. (In „Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stanz".)
[9]) Dies geschah auch. Siehe weiter unten: „Anweisung zum Buchstabieren- und Lesenlehren, Bern (in der National-Buchdruckerei), 1801".

durch alle Vokale vorwärts und zurück: ab, ba, ec, ce, di, id, fo, of, gu, ug u. s. w. Dann verfolgte ich die Methode mit drei Buchstaben: bud, dub, bic, cib, fag, gaf, goh, hog. Schon in dieser Verbindung kommen für die Aussprache und das Gedächtnis äußerst schwere Tonfügungen vor, wie z. B.: ig, igm, ek, ekp, lug, ulg, quast, staqu, ev, evk. Jede zwei Reihen der Buchstaben müssen von den Kindern vollkommen gelernt sein, ehe man zu einer neuen fortschreitet. In der dritten Reihe folgen Zusammensetzungen und Verminderungen von vier und fünf Buchstaben, z. B.: bud, bude, rek, reken, erk, erken. Von da aus hänge ich dann die von dieser einfachen Urgrundlage ausgehenden Worte an ihre Fundamente an, z. B.: eph, ephra, ephraim, buc, buce, bucephal, qua, quak, quaken, quakken, aphor, aphoris, aphorismus, mu, muni, munici, municipal, municipalität, ul, ult, ultra, ultram, ultramon, ultramontanisch. Man würde es kaum vermuten, wie leicht und wie richtig die Kinder lesen lernen, wenn sie die Urfügungen des Lesens ihrem Gedächtnis allgemein eingeprägt haben, und ihre Organe zur leichten Aussprechung derselben gewohnt sind. Sie müssen dann auf dem Papier die doppelten, dreifachen und vierfachen Buchstabenreihen, wie sie zusammenstehen, nicht mehr buchstabieren, sondern dieselben auf einmal ins Auge fassen und aussprechen. Aber ich zeigte ihnen jede Reihenfolge erst dann auf dem Papier, wenn sie dieselben vollkommen *auswendig* buchstabieren konnten; und zwar zuerst geschrieben und dann hernach gedruckt, weil mit den Übungen, schreiben zu lernen, eine Art Repetition des Buchstabierens verbunden werden kann, die von doppeltem Nutzen ist.“

Man ersieht aus diesen wörtlichen Mitteilungen zur Genüge, daß *Pestalozzi* eine Art *Sillabiermethode* traktierte, und bei dieser Gelegenheit Ansichten ausspricht, welche man nicht ohne Kopfschütteln lesen kann. Noch deutlicher wird die Sache, wenn man *Pestalozzis* „Anweisung zum Buchstabieren- und Lesenlehren“ (Bern 1801) liest. Das Büchlein zerfällt in eine methodische Anleitung und eine Fibel. Die erstere enthält eine ausführliche Darlegung der vorhin mitgeteilten Ansichten, und in der letzteren findet sich das Material zum Buchstabieren im Kopfe, welches die *Mutter* im Hause mit ihrem Kinde durchnehmen soll. Wenn die Kinder dann in die *Schule* kommen, sollen sie die Buchstaben in großen Formen kennen lernen und *Zusammenstellungen* bilden. Welcher Art dieselben sind, zeigt folgende Probe aus der *Pestalozzischen* Fibel:

I. (Seite 1.)								(Seite 5.)	
	a		a		a		a	a	
	ab		ad		af		atz	da	
b	ab	b	ad	sch	af	k	atz	da	m
g	ab	l	ad	h	af	sch	atz	da	s
sch	ab	r	ad	r	af	s	atz	da	ß
st	ab	m	ad	w	af	l	atz	da	r

II. (Seite 9.)

	achst		afft		agt		ägt
l	achst	p	afft	tr	agt	tr	ägt
m	achst	g	afft	kl	agt	schl	ägt
w	achst	sch	afft	pl	agt		agst
d	achst	r .	afft	fr	agt	j	agst
st	achst			w	agt	m	agst

III. (Seite 31.)

sch lie	sch rei	sch wab	sch wimm
sch lief	sch reib	sch wach	sch wimmt
sch liefst	sch reibt	sch wächt	sch wimmst
sch ließ	sch reibst	sch wall	sch wing
sch ließst	sch reit	sch wamm	sch wingt

IV. (Seite 37.)

G	abe		Abel	Fr	age		Affen
H	abe	B	abel	Kl	age	W	affen
R	abe	F	abel	Pl	age	g	affen
Kn	abe	G	abel	T	age	r	affen
W	abe	N	abel	W	age	kl	affen
Schw	abe	Schn	abel				

Auf diese Weise gehen die Übungen fort, bis es auf der letzten Seite (48) heißt:

D	iebe	B	ienen	N	ieren	g	ießen
H	iebe	d	ienen	fr	ieren	n	ießen
L	iebe	M	ienen	z	ieren	fl	ießen
Tr	iebe	sch	ienen			sch	ießen
						schl	ießen

Zur Abwechselung dieser höchst langweiligen Lese-Übungen soll man zuweilen Wörter dadurch entstehen lassen, daß man einen Buchstaben nach dem andern hinzusetzt und immer fragt: „Wie heißt's jetzt?“ Pestalozzi selbst zeigt dies an dem Worte „gebadet“ (S. XIV) also:

Man setzt zuerst:

g	wie heißt's jetzt? — Antwort:	g
e hinzu:	„ „ „	ge
b „	„ „ „	geb
a „	„ „ „	geba
d „	„ „ „	gebad
e „	„ „ „	gebade
t „	„ „ „	gebadet

Auch kann man — wie Seite XIV gezeigt wird — die Wörter von hinten aufstellen und lesen lassen, z. B.:

t	wie heißt's jetzt? — Antwort:	------t
e vor t	„ „ „	-----et
d „ et	„ „ „	----det
a „ det	„ „ „	---adet
b „ adet	„ „ „	--badet
e „ badet	„ „ „	-ebadet
g „ ebadet	„ „ „	gebadet

Daß diese Art des Lesenlehrens nicht die richtige ist, das bedarf hier wohl keiner weiteren Begründung. Pestalozzi selbst war in späteren Jahren mit dieser Lesemethode nicht zufrieden; auch die fremden Pädagogen, welche seine Anstalt besuchten, waren damit nicht einverstanden. „Du siehst“ — schreibt Wilhelm v. Türk (1774—1846) —, „daß ich keineswegs mit der Art und Weise, wie man hier das Lesen lehrt, zufrieden bin. Auch Pestalozzi ist's nicht und giebt zu, daß dieser Zweig der Elementarbildung noch einer Ver-

besserung bedarf.“[1]) — In späterer Zeit hat W. Kritzler in einem Schriftchen[2]) die Sillabiermethode Pestalozzis zu verteidigen gesucht, ohne daß es ihm möglich gewesen wäre, Zustimmung und Nachahmung zu finden. Was man auch gethan hat, um die alte Buchstabiermethode durch Verbesserungen genießbar zu machen — es ist alles vergeblich gewesen. An der Sache war nichts zu bessern, und die Geschichte der Buchstabiermethode ist deshalb auch nichts weiter, als eine Darlegung menschlicher Verirrungen.

2. Die Lautiermethode.

Wenn man behauptet hat, daß die Buchstabiermethode die älteste unter allen Leselehr-Methoden gewesen sei, so befindet man sich damit im Irrtume. Die älteste Methode muß notwendigerweise die Lautiermethode gewesen sein. Der Phönizier Thot oder Taaut, welcher der Sage nach die Buchstabenschrift, die ein anderer Phönizier, Namens Kadmos, der Gründer Thebens, nach Griechenland gebracht, zuerst betrieben haben soll, kann unmöglich das Lesen auf dem Wege des Buchstabierens gelernt haben[3]). Es kann nicht anders sein, als daß er 1) die gesprochenen Wörter in ihre einfachsten Bestandteile resp. Laute zerlegt, also analysiert hat; 2) für die in den Wörtern in gleicher Weise wiederkehrenden Laute immer ein Zeichen gesetzt haben muß (man denke nur an Wörter, wie: Tisch, Fisch, Tasche, Schaf, Asche, Esche u. s. w.), und 3) diese Laute resp. die Schriftzeichen für dieselben zur Zusammensetzung neuer Silben und Wörter benutzt und somit gelesen hat. Lesen und Schreiben müssen demnach gleichzeitig entstanden und in Verbindung mit einander geübt worden sein. Der erste Weg des Lesenlehrens muß also das Lautieren gewesen sein, denn der Name für den Laut kann unmöglich früher dagewesen sein, als der Laut selbst.

Die Kämpfe gegen die Buchstabiermethode haben deshalb auch niemals einen anderen Zweck gehabt, als den, der Natur die Ehre zu geben und dem Lautieren wieder zu seinem Erstgeburtsrecht zu verhelfen. Was wollten denn der alte Valentin Ickelsamer, Petrus Jordan, der Verfasser der „Leyenschůl“, Jakob Grüßbeutel, der Verfasser des „Stimmenbüchleins mit Figuren“, Ortholph Fuchßperger, der Verfasser der „Leeßkonst“, und der alte Rektor Johannes Buno aus Danzig anders, als das Lautieren wieder in sein Recht einsetzen![4]) Und haben wir bei unseren bisherigen Darlegungen nicht immer wieder gefunden, daß die Idee, das Lautieren an die Stelle des Buchstabierens zu setzen, mit einer unverwüstlichen Zähigkeit in den verschiedensten Zeiträumen sich geltend zu machen sucht? Leider waren die Hindernisse der Einführung so gewaltiger Natur, daß man schier an der Möglichkeit eines endlichen Sieges hätte verzweifeln mögen. Ein recht deut-

---

[1]) „Briefe aus München-Buchsee über Pestalozzi und seine Elementarbildungsmethode, II. Band, Leipzig 1806“, S. 61.

[2]) „Vereinfachte Lesemethode, Düren 1838“.

[3]) Nic. b. Athen. 3, 92b. Them. or. 4, p. 60. Herodot. 5, 58. Diod. Sic. 3, 67; 5, 57. Suidas (unter dem Worte Kadmos). Plin. 7, 56. Hyg. fab. 277. Vgl. auch Otto Schulz im „Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 8. Jahrg., Berlin 1843“, S. 83—86, und Johann Heinrich Krause: „Geschichte der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung bei den Griechen, Etruskern und Römern, Halle 1851“, S. 55.

[4]) Man denke auch an die 1778 erschienene Schrift von Amand Schindler (1742 bis 1782): „Der Hauslehrer oder Beiträge zum Privatunterricht in den nötigsten Lehrgegenständen“, aus welcher aufs deutlichste hervorgeht, daß sich ihr Verfasser nicht nur auf dem Wege zur Lautiermethode befand, sondern daß ihm dies Lehrverfahren bereits völlig klar war.

liches Beispiel dafür ist Franz Xaver Hofmann († 1804) aus München — nach einigen Hoffänger, nach anderen Professor —, der 1780 zu München seine „Lesemethode“ und sein „Übungsbüchlein“ herausgab und den Weg des Lautierens einschlug. Er leitete die Kinder an, die Konsonanten ohne Vokale zu sprechen, die auf Täfelchen gezeichneten großen und kleinen Buchstaben aufzusuchen und diese zu Silben und Wörtern zusammenzusetzen. Da der Geheimrat Freiherr v. Leyden, von den Vorzügen dieser Methode überzeugt, sich des Erfinders angenommen und denselben dem Kurfürsten empfohlen hatte, so erteilte der letztere den Befehl, den Hoffänger Hofmann eine Probe mit Kindern in einem Waisenhause anstellen zu lassen. Die Probe fiel überaus günstig aus; allein die Schuldeputation, der die Neuerung widerwärtig war, erklärte nichtsdestoweniger, daß sich die fragliche Methode zwar für den Privatunterricht eigne, allein für den öffentlichen Unterricht nicht zu empfehlen sei[1]). Um nun das Gegenteil zu beweisen, bat Hofmann um Erlaubnis, mit seiner Methode auch in einer öffentlichen Schule einen Versuch machen zu dürfen. Indes wurde die erbetene Erlaubnis nicht erteilt, weshalb der Freiherr v. Leyden sich veranlaßt sah, in der Schule seiner Hofmark Affing, Landgerichts Aichach, Hofmann eine Probe anstellen zu lassen. Hofmanns Methode bewährte sich auch hier aufs beste; aber dennoch war es nicht möglich, derselben irgendwo in den Schulen des Landes Eingang zu verschaffen[2]). Auch das 1777 erschienene „Verbesserte und vermehrte Bilder-ABC-Buch“ von Christian Wilhelm Beseke (1707—87) zu Burg bei Magdeburg verdient hier Erwähnung, weil es ebenfalls dem Lautierverfahren huldigt. Soviel aber auch über und für die Sache geschrieben wurde — die Sache blieb beim alten; ihre Verteidiger glichen den Predigern in der Wüste. Mit der Dummheit kämpfen selbst die Götter vergebens! Erst Dr. **Heinrich Stephani**[3]) hat das Glück, das Vorurteil überwunden und es möglich gemacht zu haben, der Lautiermethode in den Volksschulen Eingang zu verschaffen. Stephani hat von 1802 seine Ansichten über den zweckmäßigsten Betrieb des ersten Leseunterrichts in einer Reihe von Aufsätzen und besonderen Schriften veröffentlicht[4]).

---

[1]) Der Hauptgegner Hofmanns war der als Schulmann bekannte Heinrich Braun (1732—92), der Verfasser des Büchleins „Kurbairisches neueingerichtetes ABC oder Buchstabentabelle, München 1770“, sowie des „Kurbair. neueinger. Lesebüchleins zum Gebrauch der teutschen Schulen für die zweite Klasse der Kinder“ (1770). Vgl. seine „Gedanken über die Erziehung und den öffentlichen Unterricht in Trivial-, Real- und lateinischen Schulen, 1774“, S. 37.

[2]) S. Felix Joseph Lipowsky (1764—1844): „Geschichte der Schulen in Baiern, München 1825“, S. 313—15; auch Lorenz v. Westenrieder (1748—1829): „Beiträge zur vaterländischen Historie u. s. w., V. Band, München 1794“, S. 432 ff.

[3]) H. Stephani, geb. am 1. April 1761 zu Gemünd im Würzburgischen, studierte zu Erlangen Theologie und Philosophie, ward in einer reichsgräflichen Familie Hauslehrer, 1803 Kgl. Kreiskirchen- und Schulrat in Augsburg, ward 1805 nach Eichstätt versetzt, trat 1815 als Dekan zu Gunzenhausen wieder ins Pfarramt zurück, aus dem er 1835 durch amtliche Suspension entfernt wurde, zog darauf nach Gorkau (Kr. Nimptsch) in Schlesien und starb daselbst am 24. Dezember 1850.

[4]) „Fibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen, Erlangen 1802.“ — „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren, Ebend. 1803.“ — „Stehende Wandfibel, nebst einer Anweisung zum zweckmäßigen Gebrauche derselben, Ebend. 1804“. — „Fibel für Kinder von edler Erziehung, nebst einer genauen Beschreibung meiner Methode für Mütter, welche sich die Freude verschaffen wollen, ihre Kinder selbst in kurzer Zeit lesen zu lehren, Ebend. 1807.“ — „Ausführliche Beschreibung meiner einfachen Lesemethode, Ebend. 1814.“ Vgl. auch seine Aufsätze in GutsMuths' „Bibliothek“ (1803, I. Band, S. 179—93; 1803, II. Band, S. 689—700; 1804, S. 276—86), in Stephanis

Stephani unterscheidet bei seinem Verfahren, das er abwechselnd Lautmethode[1]), Lautiermethode[2]), Elementarmethode[3]) oder Silabiermethode[4]) nennt, weil sie von den wahren Elementen der Sprache, den Lauten, ausgeht, wie sich's gehört, Laut, Zeichen und Namen, und wendet beim Lesen nicht die Buchstabennamen, sondern die Laute an. Der Schüler wird dabei angehalten, die Konsonanten ohne Zusatz eines Vokales rein und deutlich auszusprechen, die erkannten Laute selbständig miteinander zu verbinden und so dem Prinzipe der Selbstthätigkeit gerecht zu werden. Ist die Einführung des Lautierens an der Stelle des Buchstabierens der erste Vorzug der neuen Lese-Lehrmethode, so verdient der zweite — die elementarische Stufenfolge der in größter Einfachheit fortschreitenden Lautierübungen — nicht weniger Anerkennung. In sieben Stufen führt Stephani in seiner „Fibel" erst zum langsamen, dann zum elementarisch richtigen und dann zum geschwinden Lesen. Auf der untersten Stufe lernt das Kind die einfachen Grundlaute; auf der zweiten wird ein Vokal und ein Konsonant mit einander verbunden und in einem Stimmsatze ausgesprochen (Stephani schlägt dabei vor, durch ein Kartenblatt den zweiten Buchstaben so lange zuzudecken, bis die Kinder den ersten ausgesprochen haben); auf der dritten lernen die Kinder einfache Wörtchen, die hinter oder vor dem Vokal einen Mitlaut haben (**ab**, **ba**), und mehrsilbige Wörter, z. B. Ufer. Auf der vierten Stufe treten die Dehnungs- und die Schärfungszeichen ein, und auf der fünften Stufe werden Wörter mit mehreren Konsonanten gelesen (mit **bl**, **br**, **fr**, **dr**) u. s. w. Es läßt sich nicht in Abrede stellen, daß das Stephanische Verfahren ein außerordentlicher Fortschritt und ein großer Segen gewesen ist; insbesondere verdient die Einfachheit des Verfahrens, die gewissenhafte Stufenfolge, der sichere Gang und die schnelle Erreichung des Zieles alle Anerkennung. Während die Kinder bisher mehrere Jahre gebraucht hatten, um das Lesen mit großer Mühe zu lernen, kamen sie jetzt in wenigen Monaten ans Ziel. Pädagogen wie Wilhelm Harnisch (1787—1864)[5]), Christian Friedrich Schneider[6]), Wilhelm Braubach (1793—1877)[7]), Bernhard Gottlieb Denzel

---

„Bairischem Schulfreund" (II, 1811, S. 1—21; IV, 1812, S. 69—82; XIII, 1820, S. 77—87; XX, 1827, S. 51—57), in der „Allgemeinen Schulzeitung" (1824, Nr. 93, S. 801—3), endlich die Abschnitte „von der Methode beim Lesenlehren" (in Stephanis „System der öffentlichen Erziehung, Berlin 1805", S. 266—70) und „von der bildenden Methode beim Unterricht in der Lesekunst" (in Stephanis „Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer, Erlangen 1835", S. 125—43).

[1]) So auf dem Titel der „Anweisung zum zweckmäßigen Gebrauch der stehenden Wand-Fibel, 6. Aufl., Erlangen 1816".

[2]) „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren, 4. Aufl., Erlangen 1811", S. 21.

[3]) „Kurzer Unterricht u. s. w., 2. Aufl., Erlangen 1805", S. 29; „System der öffentlichen Erziehung, Berlin 1805", S. 267.

[4]) „Kurzer Unterricht u. s. w., 1. Aufl., Erlangen 1803", S. 23.

[5]) „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen, 3. Auflage, Breslau 1839", S. 395.

[6]) „Ausführlicher Unterricht in der Stephanischen Elementarmethode des Lesenlernens, mit vorzüglicher Hinsicht auf ihren ungemein wichtigen und praktischen Gebrauch zum richtigen Sprechen, Lesen und Schreiben. Mit einer Vorrede vom H. Konsistorialrat H. Stephani, Würzburg 1805."

[7]) „Über den wichtigsten Vorzug der Lautiermethode vor der des Buchstabierens." („Niederrheinisch-westfälische Monatsschrift für Erziehung und Volksunterricht von Johann Philipp Rossel [1791—1831], IV. Band, Aachen 1825", S. 36—42.)

(1773—1838)[1]), Friedrich Wilhelm Balbier (1777—1832)[2]), Karl Nacke (1821—55)[3]), Wilhelm Curtman (1802—71)[4]), Friedrich Philipp Wilmsen (1770—1831)[5]), Karl Christoph Gottlieb Zerrenner (1780—1851)[6]), Adolf Diesterweg (1790—1866)[7]), Benjamin Gottlob Kern (1791—1854)[8]), Friedrich Jacobi (1800—69)[9]), August Lüben (1804—73)[10]), Christian Friedrich Teumer († 1810)[11]) zollten darum auch der Stephanischen Methode ihren vollen Beifall. Selbst das Kgl. preuß. Unterrichtsministerium empfahl sie 1841[12]). Während so die Lautiermethode ihren Triumphzug feierte, fehlte es den Bemühungen Stephanis freilich auch nicht an Gegnern. Man hatte das eine und das andere an der neuen Lautiermethode auszusetzen; bald war es nicht recht, daß Stephani erst das ganze ABC lernen ließ, ehe er an die Verbindung der einzelnen Silben ging; bald fand man einen Fehler in dem Mangel an Anschauungsübungen, an der mangelnden Verbindung mit dem Schreiben, an dem Mechanismus u. s. w. Es sei hier nur erinnert an Ausstellungen von Männern wie Joh. Bapt. Graser[13]), Theodor Christian Zeller (1783—1847)[14]), Wilhelm Stern[15]), Christian Gottlieb Scholz[16]), Emil Theodor Goltzsch[17]) u. s. w. Am schärfsten wurde Stephani angegriffen von Gottlob Leberecht Schulze (1779—1846), der nicht allein die Aufeinanderfolge der Stephanischen Übungen, sondern auch das Mechanische des Verfahrens, den Mangel an Denk- und Sprachübungen sowie die Nichtbeachtung der Schreibschrift u. s. w. aufs heftigste tadelt[18]). Der frühere Seminardirektor Johann Gottlieb Dreßler (1799—1867) in Bautzen hat die „Legographologie" Schulzes popularisiert[19]), und bei dieser

[1]) „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer, III. Teil, Stuttgart 1823", S. 106.

[2]) „Naturgemäße Anleitung lesen und schreiben zu lehren, Kaiserslautern 1821."

[3]) „Pädagogischer Jahresbericht, erster Jahrgang, Leipzig 1846", S. 59.

[4]) „Lehrbuch des Unterrichts, Leipzig und Heidelberg 1866", S. 231 ff.

[5]) „Die Unterrichts-Kunst, Berlin 1815", S. 202 ff.

[6]) „Methodenbuch für Volksschullehrer, 2. Auflage, Magdeburg 1816", S. 85.

[7]) „Der Unterricht in der Kleinkinderschule, Krefeld 1829", S. 112.

[8]) „Über die Einrichtung der Bürgerschulen, Berlin 1828", S. 104.

[9]) „Der Lese-Unterricht, Nürnberg 1851", S. 66 u. 67 ff.

[10]) „Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht, 3. Auflage, Leipzig 1868", S. 72.

[11]) „Beitrag zur Geschichte der natürlichen Elementarmethode, besonders bei dem Lesenlehren, nebst einem kurzen Abrisse derselben, vorzüglich in Hinsicht auf Pestalozzi, Olivier, Stephani, Wolke und Pöhlmann, Leipzig 1804", S. 65.

[12]) Friedrich Jacobi a. a. O. S. 67.

[13]) „Der erste Kindes-Unterricht die erste Kindes-Qual, Baireuth und Hof 1819", S. 36 ff. S. auch „Divinität, I. Teil, 3. Auflage, Baireuth 1830", S. xv.

[14]) „Ehrenrettung der Buchstabiermethode gegen die Vorwürfe neuerer Leselehrer mit besonderer Beziehung auf Herrn v. Stephani's Schrift: Ausführliche Beschreibung meiner einfachen Lesemethode, Tübingen 1824."

[15]) „Lehrgang des Lautierunterrichts, 1. Auflage, Karlsruhe 1832", S. xiv ff.

[16]) Scholz nahm vor allem daran Anstoß, daß Stephani die einleitenden Sprachübungen ganz unterließ, und daß er erst alle Laute einübte, bevor er zur Verbindung derselben zu Silben und Wörtern schritt.

[17]) „Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibeunterricht in der Unterklasse der Volksschulen, 3. Auflage, Berlin 1863", S. 78 u. 75.

[18]) Vgl. seine „Legographologie oder Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementar-Unterrichts im Lesen und Rechtschreiben, Leipzig 1821". Anhang zum ersten und zum zweiten Abschnitt. In der 2. Auflage von 1830 sind die betreffenden Angriffe weggeblieben.

[19]) S. dessen Schrift: „Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementarunterrichts im Lesen und Rechtschreiben, Leipzig 1836".

Gelegenheit zugleich dessen kuriose Orthographie modifiziert; aber trotzdem behielt die Feindschaft gegen das Stephanische Verfahren doch die Oberherrschaft. Die ungeschickte Ausführung mancher Lehrer, welche die Laute, aus denen ein Wort besteht, nicht mit einander verschmolzen (Sch⁀a⁀f), sondern von einander ganz getrennt aussprachen, und damit eigentlich wieder zu dem beim Buchstabieren üblichen Verfahren zurückkehrten, schadeten der guten Sache in empfindlicher Weise und machten die Erfolge illusorisch. Aber ungleich mehr schadeten doch diejenigen, welche auf den Gedanken kamen, die Lautiermethode mit der Buchstabiermethode zu verbinden. Die Kinder mußten dabei zu gleicher Zeit zwei Alphabete lernen und wurden somit in doppelter Weise geplagt. Zu diesen Männern gehörte u. a. auch **Johann Paul Pöhlmann** (1760—1848), der mit den Leseübungen Verstandesübungen verwebte und die Sache übertrieb[1]). Er legte einen Hauptwert darauf, die Konsonanten nur in Verbindung mit den beigefügten Vokalen auszusprechen, und lieferte in seiner „Anweisung" ein abschreckendes Beispiel für die Verkehrtheit solcher Vermischungen. Auch **Peter Friedrich Theodor Kawerau** (1789—1834) gehört hierher[2]).

Je mehr jedoch an dieser an sich so einfachen Sache gekünstelt wurde, desto mehr Lärm machte man von den neuen „Verbesserungen". Man glaubte, in der neuen Lautiermethode den Stein der Weisen, das Heil der Welt gefunden zu haben. Wo früher buchstabiert worden war, wurde jetzt lautiert; es wurde geschnurrt **rrr**, gezischt **schschsch**, gebrummt **mmm** u. s. w. Schlechte Witze regnete es in Menge, und an Schimpfreden seitens der Eltern, die das Lesen nach **a—b, ab; e—b, eb** u. s. w. gelernt hatten, fehlte es natürlich auch nicht. Furchtsame Gemüter unter den Lehrern bekamen Angst, und manche kehrten, gleich dem Hasen in der Furche, mit guter Manier wieder zum alten Standpunkte zurück. Entweder zog man das alte ABC wieder hervor, oder man suchte wenigstens das Lautieren wieder mit dem Buchstabieren zu verbinden — die unnatürlichste Verbindung, die es giebt. Genug, der Weg, der mit Stephani so hoffnungsreich aufwärts gegangen war, ging in vielen Schulen bald wieder dornenreich abwärts.

Trotz der Gegnerschaft kam indes die Lautiermethode in vielen Schulen doch auch zur Blüte, ja man bemühte sich sogar, der Sache einen wissenschaftlichen Anstrich und ein vornehmes Gewand zu geben. Zu den hierher gehörigen Männern sind Krug und Graser zu zählen.

Joh. Friedr. Adolph Krug (1771—1843)[3]) steht auf den Schultern

---

[1]) „Versuch einer praktischen Anweisung für Schullehrer, Hofmeister und Eltern, welche ihren Zöglingen und Kindern auf eine leichte, angenehme Weise und in kurzer Zeit zur Buchstabenkenntnis, zur Fertigkeit im Buchstabieren und Lesen verhelfen und zugleich ihren Verstand bilden wollen, Erlangen 1801". S. auch sein „Erstes Buch für Anfänger im Lernen, ebend. 1814".

[2]) Vgl. dessen „Leitfaden für den Unterricht im Lesen nebst vorangeschickter kurzer Lautlehre zur Belehrung des Lehrers, 2. Auflage, Liegnitz 1833", S. 96. (1. Auflage, Danzig 1824.) S. auch den Aufsatz von Karl Baumfelder: „Ist die Verbindung der Buchstabier- und Lautier-Methode zweckmäßig?" (Allgemeine Schulzeitung 1824, Nr. 45 u. 46.)

[3]) J. F. A. Krug, geb. am 10. Mai 1771 zu Naunhof bei Großenhain, besucht das Gymnasium zu Bautzen, studiert von 1791 zu Leipzig Theologie, wird 1795 Hauslehrer in einer adligen Familie, 1803 Erster Lehrer an der neuen Bürgerschule zu Leipzig, 1809 Direktor der allgemeinen Stadtschule zu Zittau, 1819 Direktor einer höheren Bürgerschule für Knaben zu Dresden, die er bis 1831 als Privatanstalt weiterführt, nachdem sie als öffentliche Anstalt geschlossen ist, lebt dann von einer kleinen Pension, die ihm der Stadtrat bewilligt, und stirbt am 26. April 1843. — Vgl. Richard Theodor Kramer (geb. 1854) in Kehrs „Pädagog. Blättern", Band IX, Gotha 1880, S. 425.

Oliviers und Stephanis. Er überragt sie aber beide; denn er hat der Lautiermethode nicht nur die möglichste Ausbildung und technische Vollkommenheit gegeben, sondern die Sache sogar auf die höchste Spitze gestellt, ins Extrem getrieben. Was Olivier nicht recht gelingen wollte, die Methode in einen schulmäßigen Guß, in eine schulgerechte Form zu gießen, das ist Krug gelungen. In der Leipziger höheren Bürgerschule wurde in den Jahren 1804 bis 1808, später auch in Zittau und Dresden, das Lautieren (Klassenlautieren) nach Krug mit einer Genauigkeit betrieben, die in der That nichts zu wünschen übrig ließ [1]). Krugs Methode gründete sich darauf, die Sprache als Sache der Sprachorgane zu behandeln und durch streng gesetzlich methodisches und mit Bewußtsein vollbrachtes Anwenden der Sprachwerkzeuge das Sprechen und Lesen gründlich anzubahnen. Seine Darstellung ist darum, wie mit Recht gesagt worden ist, eine didaktische Anschauungslehre des Mechanismus der Sprachorgane. Das Eigentümliche der Krugschen Methode besteht zunächst in den Übungen der Mundstellung. Durch viererlei Mundstellung werden die Leseschüler zuerst zur Bildung der vier Grundtöne geführt. Zuerst hieß es: Mund weit! **a.** — Mund breit! **e.** — Mund spitz! **u.** — Mund rund! **o.** u. s. w. Sodann werden die Nebentöne **ä, i, ö, ü** und dann die Doppellaute **ei, eu, au** u. s. w. durchgearbeitet. Nachdem die Kinder darüber belehrt worden sind, daß man zum Sprechen Hauch und Atem, Lippen, Zähne, Gaumen, Kehle und Nase braucht, geht es an die Konsonanten. Diese behandelt und bespricht Krug auf eine unglaublich umständliche Weise. Es ist ein entsetzliches Abmühen, den Kindern beizubringen, daß man die Konsonanten einteilt in:

I. Verschlüsse.

1) Der Lippenschluß, und zwar;
   a) Der scharfe Lippenschluß: **p, pp.**
   b) Der sanfte Lippenschluß: **b, bb.**
2) Der Zahnschluß, und zwar:
   a) Der scharfe Zahnschluß: **t, th, tt, dt.**
   b) Der sanfte Zahnschluß: **d, dd.**
3) Der Gaumenschluß, und zwar:
   a) Der scharfe Gaumenschluß: **k, c, ck, ch.**
   b) Der sanfte Gaumenschluß: **g, gg.**

II. Tonlaute.

1) Nasenlaute:
   a) Der Lippenlaut: **m, mm.**
   b) Der Zahnlaut: **n, nn.**
   c) Der Gaumenlaut: **ng, g.**
      aa) Mit scharfem Abstoß: **n-k.**
      bb) Mit sanftem Abstoß: **n-g.**

---

[1]) Vgl. „Ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren; nach seiner in der Bürgerschule zu Leipzig betriebenen Lehrart, Leipzig 1808". — „Hochdeutsches Syllabier-Lese- und Sprachbuch, Leipzig 1806". — „Erstes Lehr- und Lesebuch für Bürger- und Landschulen, auch bei dem Privatunterrichte zu gebrauchen, Dresden 1802". — „Kleiner Leseschüler oder hochdeutsches Syllabier- und Lesebuch, Leipzig 1822". — „Hochdeutsche Sprachelementartafeln zum Rechtsprechen, lesen und schreiben lernen, Leipzig 1806". — „Gereimte Kinderwelt oder ABC und Syllabierbuch, Leipzig 1808".

2) Mündungstonlaute:
a) Der Windlaut: **w**.
b) Der Zungenlaut: **l, ll**.
c) Der Schnurrlaut: **r, rr**.

III. Reine Laute.

1) Der Blaselaut, und zwar:
a) Der scharfe Blaselaut: **f, ff**.
b) Der sanfte Blaselaut: **f, v, ph**.
2) Der Säusellaut, und zwar:
a) Der scharfe Säusellaut: **s, ß, ss, st, sp**.
b) Der sanfte Säusellaut: **s**.
3) Der Zischlaut, und zwar:
a) Der scharfe Zischlaut: **sch**.
b) Der sanfte Zischlaut: **sch**. (Der Laut des franz. j.)

IV. Hauche.

1) Der Zungenhauch, und zwar:
a) Der scharfe Zungenhauch: **ch**.
b) Der sanfte Zungenhauch: **g**. (Nach den hellen Vokalen).
2) Der Gaumenhauch, und zwar:
a) Der scharfe Gaumenhauch: **ch**.
b) Der sanfte Gaumenhauch: **g**. (Nach den dunkeln Vokalen.)
3) Der Tonhauchlaut: **j**.
4) Der Kehlhauch, und zwar:
a) Der scharfe Kehlhauch: **h**.
b) Der sanfte Kehlhauch — (welcher jedoch nicht gehört wird!)

Diese sämtlichen Namen der Laute sollten sich die Schüler merken! Der Lehrer sollte sie angeben, und der Schüler demgemäß die Silben aussprechen. Wenn z. B. der Lehrer sagt: „sanfter Lippenschluß und **a**!“ so soll der Schüler sprechen **ba**; sagt der Lehrer weiter: „sanfter Zahnschluß und **e**“, so soll der Schüler sprechen **de**: zusammen „**bade**“. Ebenso sollte beim Lesen bei jedem Buchstaben der Name seines Lautes gesagt, und dann erst mit dem „vollen Bewußtsein“ der Thätigkeit der einzelnen Sprachorgane lautiert werden.

Was noch mehr auffallen muß, das ist die Forderung, daß die sämtlichen Laute von den Kindern, nach gegebener Beschreibung der Aussprache, auf Kommandos und Winke, welche mit den Händen und Augen gegeben werden, taktmäßig hervorgebracht werden sollen. Die Krugsche Methode ist eben auf Massenunterricht gegründet, so daß zu gleicher Zeit alle Kinder (nicht wie bei Stephani einzelne) dem Lehrer die verlangte Antwort geben. Der Lehrer giebt, nachdem er das Wort gesagt hat, aus welchem die Kinder den betreffenden Laut herausfinden sollen, eine Bedenkpause (Pause zum Überlegen), und erst dann erfolgt auf Kommando des Lehrers die scharfartikulierte Antwort der Kinder, zu welcher sie stets mit den Händen den Takt schlagen müssen, z. B.: „In dem Worte Bach ist **ch** der Gaumenhauch“ u. s. w. Die Fragen, die Krug stellt, sind ganz bezeichnend zur Charakterisierung seiner Methode. So fragt er z. B.: „Wie entsteht der Laut **b**?“ (Bedenkpause.) „Der Laut **b** entsteht so, daß man die Lippen gemach übereinanderlegt, den Mund für einen Augenblick ohne besondere Anstrengung schließt, doch so, daß beim Nachlassen der Lippen einige Luft gelinde herausplatzt.“ — „Wie nennt man darum den Laut **b**?“ (Bedenkpause.) Antwort: „Man nennt ihn den

sanften Lippenschluß." — „Wie heißt der sanfte Lippenschluß in den Wörtern Lob, Laub, Leib?" u. s. w. (Man sieht übrigens hieraus, daß Krug nicht allein elementierte, sondern auch analysierte.) — Wenn nun die Kinder alle Laute mit richtiger Mundstellung hervorbringen und sich darüber aussprechen konnten, dann erst nahm der eigentliche Leseunterricht seinen Anfang. An der Lesemaschine wurden dann die Buchstabenzeichen aufgestellt, welche Krug Ahzeichen, Ohzeichen, Zischzeichen, Säuselzeichen u. s. w. nennt. Kannten so die Kinder die Buchstaben, dann wurde ihnen Krugs „Hochdeutsches Sillabier-, Lese- und Sprachbuch" in die Hände gegeben. Sie thaten von nun an nichts anderes, als das, was sie bereits vorher ohne Buch gethan hatten. Im Chore und im Takte lasen sie die vorher analysierten Wörter und Sätze.

Ehe wir unsere Mitteilungen über die sonderbare Art der Krugschen Methode schließen, sei noch des Umstandes gedacht, daß Krug das Silben- und Wörterlesen nach besonderen, in Versform gekleideten Regeln betrieb. Als Probe mögen einige hier stehen.

Für die erste Leseübung:

„Lies Zeichen für Zeichen, Schritt für Schritt;
Verschluß und Hauch nimmt das Folgende mit."

Für die zweite Leseübung:

„Lies immer zusammen Bestimmung und Ton,
So werden ganze Silben schon.
Was sonst nach vorn und hinten steht,
Ganz nach der ersten Übung geht."

Nach diesen Regeln wird also anfangs gelesen: ka - r - to - ff - el, w - a - ss - e - r - m - o - st, bu - x - bau - m - bü - chs - e, ge - du - l - di - g. — Bei der zweiten Übung aber: ei - n Bau - e - r - wa - ge - n, Fa - r - be - n - schi - mme - r.

Für die dritte Leseübung:

„Klingt kurz der Ton, so schließt sich dann,
Was auf ihn folgt, sogleich mit an.
Doch klingt er lang, so bleibt es gar
Wie's nach der zweiten Übung war.
Gut überhalten am rechten Ort,
Macht aus den zerstückten Teilen ein Wort."

Also: Kar - l. He - b' mich auf - s Pfe - r - d, lie - ber Va - ter.

Vierte Übung: Lesen nach Unterscheidungsgründen.

Regel: „Beim Komma halt eins, beim Punkt aber drei,
Beim Kolon und Semikolon nur zwei;
Das Ausruf- und das Fragezeichen
Kann ziemlich einem Punkte gleichen".

Sechste Übung: Satzlesen.

Regeln: 1) „Was man zusammen verstehen kann,
Das liest auch zusammen jedermann;
Wer ohne Zusammenhang liest und spricht,
Der stümpert nur, man versteht ihn nicht".

2) „Der stärkste Niederschlag findet nur Platz
Beim wichtigsten Wort in jedem Satz.
Dies heißt der Hauptton. Merke dabei,
Daß einer gewöhnlich im Satze nur sei".

Das ist Krugs „gründliche und systematische" Methode, die trotz ihrer sonderbaren Anforderungen und trotz des Mangels, daß ihr das Haupt-

moment der Weiterverbreitung, die Einfachheit[1]), abgeht, so daß nur die befähigtsten Lehrer imstande waren, einige Erfolge mit dieser Methode zu erreichen, doch ihre Freunde fand. Der Oberschulrat Karl August Zeller (1774—1846) redete ihr das Wort[2]) und suchte sie durch vermeintliche Vereinfachung in die Schulen zu bringen, auch Friedrich Heinrich Gotthilf Graßmann (1784—1866, Schulrat und Seminardirektor in Stettin) bemühte sich, sie angemessen zu modifizieren[3]). Neue Fibeln schossen von da an wie Pilze aus der Erde. In den dazu gehörigen Anleitungen[4]) fand sich immer das eine, was man für die Hauptsache hielt: Belehrung über die Hervorbringung der Laute. Insbesondere suchte man einen Stolz darin, den Kindern über diese Hervorbringung ein „klares Bewußtsein" zu verschaffen. Als ob man zum Atemholen eine genaue Kenntnis der Atmungsorgane haben müßte! So wurden denn die Kinder in den Schulen nach der Weisheit der Pädagogen, die ihre Fibeln meist hinter dem grünen Tische fabrizierten, mit Hauchern, Schmackern, Klatschern, Paffern, Knallern, Blasern, Sumsern, Zischern, Zirpern, Scheuchern, Klopfern, Trommlern, Dreschern, Lallern, Donnerern, Gähnern, Lachern, Kakelern, Brechlauten, Gackerlauten, Schweigelauten, Stotterlauten, Jubellauten, Windlauten, Zischlauten, Nieselauten, Zungenstößen, Kehlstößen, Lippenbrummlauten, Mundweitlauten, Mundspitzlauten, Lippendumpfklängen, Schwachlippenschlüssen u. s. w. geplagt, schlimmer als es zur Blütezeit der Buchstabiermethode je der Fall gewesen war. Kein Wunder, daß auch die Satire sich der Sache bemächtigte. Im „Museum für Schule und Haus" von Hanschmann und Schneemann (Reichenbach 1838), Nr. 8, heißt es:

„ . . . Da gibt es Weher hier, dort wieder Brummer
Der ein' ist Nieselaut, der andre knallt,
Hier finden Zischer wir, dort wieder Summer,
Und während einer bläst, der andre lallt.
Bald zieht der Mund sich in die Läng' und Breite,
Bald hören wir vom sanften Lippenschluß.
Das mag recht passend sein für große Leute,
Doch unsern Kindern ist es kein Genuß."

Dazu kam, daß man, um ja recht vollständig zu sein, alle nur möglichen Lautverbindungen in die Fibeln aufnahm. Ob Sinn darin war, das war Nebensache; die Hauptsache war die Vollständigkeit, das System. „Dem Systeme darf nichts vergeben werden", so lautete das Dogma der Fibelhelden jener Zeit. So kam es bald dahin, daß manche Fibeln nichts weiter enthielten, als ein begriffsloses Fabrikat sinnloser Buchstabengruppen. Es wurde den Kindern zugemutet, Silben wie pflatscht, pfräumtsch, bstikst, kschbeil, pfsaungst, pfründst, aungfsts, kaultst, fläimchtst, bstatscht, pfläufts, straumpfst, ürnsts, ämpfsts, orbsts, inchsts, eindsts, olksts, entschst, ürzts, gnirlps, gnarlps[5]) u. s. w.

---

[1]) Karl Gottlob Hergang nennt mit Recht diese Verwissenschaftlichung und Verkünstlichung des ersten Unterrichtes „das Lesenlernen auf eine schwere Weise erleichtern". („Zehn Jahre aus meinem Schulleben, Teil I, Sulzbach 1833", S. 255.)

[2]) Vgl. dessen „Elemente der deutschen Sprachzeichenlehre, Königsberg 1810", S. VIII.

[3]) S. dessen „Anleitung für Volksschullehrer zum ersten Unterricht im Lesen und Rechtschreiben, Berlin 1816."

[4]) Man vgl. die Anleitungen von Johann Gottfried Hientzsch (1845), Friedrich Wilhelm Balbier (1821), Wilhelm Ludwig Häbler und August Ferdinand Sommer (1817), J. G. Schulz (1839), Peter Friedrich Theodor Kawerau (1824), Emil Theodor Goltzsch (1854), Adolf Büttner (1866) u. a.

[5]) Die obigen Beispiele sind sämtlich aus J. G. Hientzsch (1839) und K. Jung (1845) entnommen. Aber auch neuere weit verbreitete Fibeln wie u. a. die von Karl Wilhelm

zu lesen. Die Kinder mußten angeben, ob der eine Laut ein Kehl- oder ein Lippenbrummer, ein Nebenzweiklangzeiger oder ein Zungengaumzischer u. s. w. sei. Und das nannte man — Methode![1])

Solchen Zumutungen gegenüber hörte in den Schulen thatsächlich die Gemütlichkeit auf, und **J. B. Graser** war deshalb auch vollständig im Rechte, wenn er im Namen der Methode gegen das „brutale Geklapper des Buchstabierens", gegen das „Gezisch und Gepfitsch des Lautierens"[2]), losdonnerte. „Man kann" — sagt er — „nichts Widrigeres, ja Häßlicheres hören als die Anfänger im Lesen in einer Lautierschule; denn man hört ein solches Lallen, Brummen, Summen, Husten, Keuchen, Hauchen, Pfeifen, Schnarren, Sausen, Zischen und Gurgeln, daß man es für ein wahres Pasquill auf die reine Aussprache nehmen muß"[3]).

Graser, den wir weiter unten noch näher kennen lernen werden, riß indes nicht allein das Alte und Verrottete rücksichtslos ein, sondern baute auch nach einem genau gezeichneten und wohlüberlegten Bauplan das Neue auf. Ihm haben wir es zu danken, daß die Schreiblese-Methode in die Schulen eingeführt worden ist.

3. Die Schreiblese-Methode.

„Die Schreiblese-Methode — nach welcher Manier sie immer ausgeführt werden mag — hat zunächst das theoretische Prinzip der Konzentration des Zusammengehörigen für sich. Lesen und Schreiben gehören einmal zusammen, und es läßt sich der Unterricht in beiden Fertigkeiten auch in der Praxis auf eine so einfache und naturgemäße Weise vereinigen, daß die Gegner mit ihren Anschauungen in praktischer Hinsicht wohl auf sehr schwankender Basis stehen. Gerade die Schulpraxis lehrt, daß das Lesenlernen unter allen Umständen etwas dem Kinde nicht recht Zusagendes, Einförmiges und Ermüdendes an sich habe. Man mag den Unterricht auf noch so interessante Weise erteilen, man mag die Auffassung desselben durch besondere Lehrgeschicklichkeit noch so sehr zu erleichtern vermögen, eines ist bei keiner Methode zu umgehen, am allerwenigsten im Leseunterrichte: die mechanische Übung des Gelernten. Die Verbindung des Lesens mit dem Schreiben kann nun in das Einerlei dieser Übung eine wohlthuende Abwechselung bringen. Aber diese Abwechselung ist es nicht allein, was den Unterricht für das Kind ansprechender macht; es kommen hier noch andere wichtige pädagogische Gesichtspunkte in Betracht. Das Kind kann bei dem Schreiben hantieren — schaffen und zerstören — und dadurch erhält erst sein Thätigkeitssinn entsprechende Nahrung. Nimmt das Lesen für sich allein außer der dazu erforderlichen Seelenthätigkeit nur noch das Auge in Anspruch, so wird beim Schreiben auch die Hand in entsprechender Weise geübt. Von welcher Bedeutung es

---

Albrecht (geb. 1815) und Friedrich Wilhelm Theel (geb. 1813) enthalten noch sinnlose Silben in erschreckender Anzahl.

[1]) Daß sich neuerdings erschienene Fibeln von den geschilderten Übertreibungen fernhalten, soll zur Ehre der deutschen Pädagogik ausdrücklich bemerkt werden. Eine der besten Lautierfibeln ist die 1864 zu Neuwied erschienene „Rheinische Fibel" von Dr. Karl Friedrich Theodor Schneider (geb. 1821). Ihr Vorbild war die 1838 zu Berlin erschienene „Berlinische Hand-Fibel" von Otto Schulz (1782—1849). Ein lesenswertes Büchlein ist des letzteren „Anweisung zum ersten Unterricht im Lesen mit Rücksicht auf die Berlinische Handfibel, Berlin 1842".

[2]) Vgl. „Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung zur festeren Begründung der Erziehungs- und Unterrichts-Wissenschaft, I. Teil, 3. Auflage, Baireuth 1830", S. xv.

[3]) „Der erste Kindes-Unterricht die erste Kindes-Qual, Baireuth und Hof 1819", S. 44.

aber für das erziehliche Moment des Unterrichtes ist, daß die Kinder nicht in dumpfem Hinbrüten erschlaffen, sondern daß vielmehr ihr Frohsinn und Interesse für den Lerngegenstand rege erhalten werde, das weiß jeder, der dem Entwickelungsgange der Jugend einige Aufmerksamkeit geschenkt hat. Außerdem ergiebt sich für das Lesen selbst noch der nicht zu unterschätzende Vorteil, daß die Gestalt der geschriebenen Buchstaben von dem Kinde viel eher aufgefaßt und eingeprägt wird, wenn es die Buchstaben auch schreibt, als wenn es bloß darauf sehen soll, um ihre Form zu erfassen und zu behalten. Während die Hand formt, wird die Aufmerksamkeit des Kindes mehr in Anspruch genommen, als durch das bloße Ansehen. Das Schreiblesen beseitigt auch manche Schwierigkeiten in Erlernung der Orthographie, welche das reine Lautieren so häufig im Gefolge hat. Auge und Ohr sind dabei zugleich thätig, und was dieses erfaßt, stellt die Hand jenem sichtbar dar. Dadurch erhält unsere sonst so schwerfällige Orthographie auch schon in der Elementarklasse unverkennbar eine gute und feste Grundlage. Endlich bietet das Schreiblesen noch den wichtigen Vorteil, daß dabei in Klassen mit mehreren Schülerabteilungen die Kleinen zweckmäßig und auf eine sie selbst erfreuende Weise im stillen beschäftigt werden können, indes der Lehrer anderen Abteilungen seinen unmittelbaren Unterricht zukommen läßt."

Indem wir mit diesen Worten Ludwig Schindlers (1849—79), eines begeisterten Verehrers der Schreiblese-Methode[1]), die Vorzüge derselben an die Spitze unserer historischen Erörterung stellen, sei uns zunächst die Bemerkung gestattet, daß die Schreiblese-Methode, gleich der Lautiermethode, durchaus nicht neu ist, sondern ein hohes Alter hat. — Schon die Griechen und Römer lernten bei ihrer Sillabiermethode lesen und schreiben zugleich. Der Unterschied zwischen gedruckten und geschriebenen Buchstaben war ja bei ihnen noch gar nicht vorhanden. Sehr belehrend und deutlich ist hierüber die Darstellung des Dionysius von Halikarnaß. „Wenn wir", sagt derselbe, „die Grammatik lernen, so lernen wir erst die Namen der Buchstaben, dann die Form und Geltung derselben, ferner die Silben und die hiermit vorzunehmenden Veränderungen; dann fangen wir an zu lesen und zu schreiben, zuerst silbenweise und langsam, so lange noch keine gehörige Fertigkeit vorhanden ist, später zusammenhängend und so, wie wir denken." Auch Plato[2]) verband das Lesen und Schreiben, und nach ihm mußten die Knaben so lange die Buchstaben lernen, bis sie lesen und schreiben konnten.

Das Lesenlehren bei den Griechen war gleichsam eine Art musikalischen Unterrichtes, denn die Kinder mußten die Längen und Kürzen, die Hebung und Senkung der Silben bemerklich machen und die Stimme bald mehr, bald weniger heben. Weit entfernt also, daß dieses Lesen höchst eintönig gewesen sei, war es eine Art Gesang und nährte den allgemeinen musikalischen Sinn der Griechen um so mehr, als der Grammatist (Schullehrer) immer mehrere Schüler zugleich unterrichtete und wahrscheinlich auch mehrere zu gleicher Zeit lesen ließ. Die möglichste Lebendigkeit im Lesen, Schreiben und in der Musik wurde dabei betont. Auch in Deutschland war in der Zeit vor der Erfindung der Buchdruckerkunst, wo der Unterschied zwischen gedruckten und geschriebenen Buchstaben noch nicht bestand, der unterrichtliche Betrieb beider Thätigkeiten eigentlich ganz selbstverständlich. Ob aber Lesen und Schreiben auch schon

---

[1]) „Theoretisch-praktisches Handbuch für den ersten Schulunterricht, I. Teil, Leipzig 1876", S. 244 ff.

[2]) „Gesetze" VII, 818 ff.

dazumal gleich von Anfang an gemeinsam betrieben wurden, resp. ob man den ersten Unterricht bereits nach den Grundsätzen der Schreiblese-Methode erteilt hat, ist zweifelhaft und nicht ohne weiteres zu bejahen. Aus einer der ältesten methodischen Anweisungen aus der Reformationszeit, aus Ortholf Fuchßpergers von Tittmoning „Leeßkonst" vom Jahre 1542 geht ja allerdings hervor, daß das Schreibenlernen bestens empfohlen wird, nicht allein aus dem Grunde, weil es für die Fortbildung der Knaben außerordentlich förderlich ist, „wenn er seins zuchtmaisters an gehörte rede / nit allain schleinig / Sonder auch mit wolgestalten lustigen buchstaben / auf das papir khan anheften / das die alßdan nit mer der schlupferigen gedächtnus mögen endweichen", sondern auch aus dem noch wichtigeren Grunde, weil dadurch der Knabe „den hohen fortel hat hat sein haimlich gedancken / ersts anfangs bey jm selb allain / mit wol zeittiger erwegung / aufs papir zuendwerfen" u. s. w.; indes geht aus dieser Lobrede auf den Schreibunterricht doch noch nicht hervor, daß Fuchßperger das Lesen in Verbindung mit dem Schreiben gelehrt haben will. Seine Meinung geht vielmehr dahin, den Schreibunterricht dem Leseunterrichte nachfolgen zu lassen und den ersteren nach einem genetischen Stufengange zu erteilen.

Ebenso wenig kann man von Peter Jordan, dem Verfasser der „Leyenschůl" (1533) sagen, obgleich wir bei diesem das Schreiblesen zum ersten Male sicher nachweisen können, daß er das Lesen und Schreiben vom ersten Anfang an gemeinschaftlich betrieben haben will, denn ganz ausdrücklich heißt es daselbst: „Man sol auch die Schůler / so bald sie nur die fünff Stimmende oder Lautbuchstaben kennen vnd außsprechen künnen / von stund an auch dieselben leren schreyben vnd abmalen". Also auch hier soll das Lesen dem Schreiben um etwas vorausgehen, wenn auch nur um eine Kleinigkeit.

Unter den bekannteren deutschen Pädagogen des 17. Jahrhunderts[1]) verdienen als Förderer der Schreiblese-Methode besonders genannt zu werden: **Johann Amos Comenius** und **Wolfgang Ratke (Ratichius)**. Daß Comenius (1592—1670) das Lesen lautierend erlernt haben wollte, ist durch das erste Bild seines „Orbis pictus", das wir auf S. 21 mitgeteilt haben, als erwiesen zu betrachten; er ist auch der erste, der einer gleichzeitigen Verbindung des ersten Schreibens und Lesenlernens das Wort redet. In seiner „Didactica magna" stellt er den Grundsatz auf, „daß immer und überall Bezogenes mit dem Mitbezogenen (Relat und Korrelat) zusammengenommen werden soll, z. B. Wort und Sache, Lesen und Schreiben, Stil und Verständnis-Üben, Lernen und Lehren, Heiteres und Ernstes", und setzt dann betreffs der Anwendung dieses Grundsatzes ganz ausdrücklich hinzu: „Denn auch für die Abc-Schüler kann kaum ein wirkungsreicherer Antrieb und eine größere Freude ersonnen werden, als wenn man sie die Buchstaben schreibend lernen läßt. Weil es nämlich den Kindern fast angeboren ist, malen zu wollen, so

[1]) Es sei hier auch noch an Andreas Wulkius erinnert, der im Jahre 1602 seine Meinung dahin äußerte: „Wer nit zugleich mit dem Lesen auch schreiben lernet, dem kömpt es hernach nicht allein schwer an, sondern lernet auch nicht einigen Buchstaben recht förmlich malen, bekömpt ein schwere Hand, und so irgend etwas geschwindes zu excerpieren, kann er entweder gar nichts erwischen oder schreibet doch Monstra, die hernacher er selber weder Lesen noch verstehen kan". („Außführliches vnd gründliches Bedenken Wie man einen Knaben doheim im Hauß erstlichen, vnd dann ferner vnter dem Praeceptore in der Schull führen vnd lehren sol" u. s. w.)

macht ihnen diese Übung Vergnügen; dabei wird die Einbildungskraft durch zwei Sinne stärker gefördert."[1])

Ebenso verlangt Wolfgang Ratichius (1571—1635) in der ihm zugeschriebenen Lehrordnung für die „Erste Teutsche Claß" ganz ausdrücklich, daß Lesen und Schreiben vom Anfange an in Verbindung geübt werden soll. In dem Cöthener Lehrplane von 1619 werden zuerst Disziplinarübungen gefordert.

In der Lehrordnung für die „Erste Teutzsche Claß" wird verlangt:

„Der Präceptor soll sich befleißen, die Kinder zue sittsamen gebehrden zue gewohnen, das sie des Haupts, der hende und kleider reinligkeit ihnen angelegen sein laßen: gerade und auffgericht gehen, stehen, sitzen und sich gegen einheimische und frembde gebürlich verhalten. Soll der wegen keiner zur Schulen kommen, der nicht die Haar ausgekemmet habe; Wer solches nicht thut, dem soll der Präceptor anzeigen, daß man ihme die federn und zottichte haar mit einem strigel werde auskemmen. Ein jeglicher soll mit sauberm munde, reinem angesichte, und wol gewaschenen Henden zur Schulen kommen. Die Krause, sie sei gleich ausgebrochen oder schlecht, soll er recht vmbgethan und angeheffdet tragen, hut, mantel, und andere kleider mit der bürsten ausgekehret, strümpfe und hosen mit nesteln und bendern auffgebunden, und die schuh sauber geputzt haben." Im Winter werden dann Sprechübungen verlangt. Durch dieselben („durch das tegliche gebett, durch kurtze biblische sprüche und durch fragen eines gemeinen gesprechs") „soll die Zunge und sprache dieser newen Schüler, nach der reinen Meißnischen arth zu reden, formiret, und die gemeinen mängel durch stetige vbung corrigiret werden".

Nach diesen Disziplinar- und Sprechübungen beginnt dann das Lesen nach der Schreiblese-Methode. Die letztere wird in der genannten Lehrordnung in folgender Weise beschrieben:

„Wenn das Gebett und die erkundigung der Sitten vollendet, soll der Präceptor eine halbe viertelstunde den zug der buchstaben, wie sie an der taffel roth gemalet sind, etlichmal mit Kreiten überziehen und alsbald dieselben deutlich und helle darzu aussprechen". Damit fahrt er fortt, nach ahnweisung des abgefasten Teutzschen methodi, dann zeigett er den Schülern die gedruckten Schreibebüchlein, einem nach dem andern besonders, wie sie die Feder führen, vnd die Buchstaben ziehen sollen, auf das sie hernacher desto besser folgen können. Wan solches so weitt verrichtett, muß dann bald zum Lesen geschritten, vnd soll hierzu das erste Buch Moysis in solcher Classe vorgenohmen werden. Zu dieser des Lesens vnd schreibens erlehrnung ist eine sonderbahre [besondere] persohn zu verordnen vnd ist Simon Christianus, der Cantor, zu gebrauchen, doch das der Küster ihme helffe, weill die Knaben viell. Der Präceptor aber soll die Kinder zu Antworten fleißig reitzen. Die zarten kneblein soll er nicht zu hart halten, sondern alle gesprech mit freundlig und holdseligkeit gemischt sein. Wenn nun die Kinder die Buchstaben an der schwartzen taffel vnd hernach in ihren Büchern kennen vnd ohngefähr das Sechste oder 7 Jahr erreichet haben, können sie in der andern Claß vermittels des Schreibens, zu völliger erkendtniß der Buchstaben und darauff folgenden Buchstabiren und lesen, füglich angeführet werden. Die Kinder sollen die rothen Buchstaben in schlechten (schlichten) und einfeltigen Silben zusammensetzen."

---

[1]) Vgl. Comenius: „Große Unterrichtslehre. Aus dem Lateinischen übersetzt und mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Julius Beeger und Franz Zoubek. Berlin 1871", S. 162 ff. — Die „Didactica magna", wahrscheinlich im Jahre 1631 von Comenius in böhmischer Sprache vollendet, ward später (1653) von ihm lateinisch umgearbeitet und 1657 zu Amsterdam herausgegeben. Der ursprüngliche böhmische Text, erst 1841 wiederentdeckt, erschien 1849 zum erstenmal im Druck.

Hier haben wir also eine genaue Beschreibung der Ratichiusschen Schreib-lese-Methode, die sich von den Comeniusschen Forderungen nur dadurch unterscheidet, daß letzterer lautiert, während Ratichius bei seinem Schreiblesen noch buchstabiert[1]). Auch in dem Schulmethodus Herzog Ernst des Frommen von 1642 ist dies noch der Fall. In Kap. VII des gothaischen Methodus „Von dem Gebrauch des ABC- vnd Syllaben- auch darauff folgenden Lese-Büchleins" heißt es ausdrücklich: „Ehe die Kinder in das ABC- vnd Syllaben-Büchlein gewiesen werden / sol der Praeceptor jhnen erstlich die Sprache formiren, vnd die Zunge zum rechten Aussprechen solcher gestalt anführen, daß Er jhnen erstlich die Vocales a / e / i / y / o / u / mit heller Stimm einmal oder Zwantzig vorsage / vnd sie darauff / eines nach dem andern / so lange anhalte / biß sie es jhm auch alle mit heller Stimm nachsprechen können". Dem Vor- und Nachsprechen der Vokale folgt das der Konsonanten. Der Lehrer „schreibet darauff mit Kreyden [an einer grossen in der Schulstuben auffgehängten Tafel] erstlich den ersten Buchstaben a / in der form, wie er in dem Büchlein gedruckt / da zu sagende / dieses ist ein a" u. s. w. Sind die Kinder imstande, jeden Buchstaben an der Wandtafel richtig anzugeben und auch jeden vom Lehrer genannten Buchstaben in ihren Büchlein aufzusuchen, so beginnt das Buchstabieren, bei welchem der Lehrer das „B a Ba / B e Be / B i Bi / B o Bo / B u Bu / wiederumb laut vnd mit erhobener Stimme ohne einsehen in das Buch (vmb die Syllaben recht zu formiren) viermal vorspricht / vnd darauff jegliches Kind nachsagen lässet / auch damit so lange anhält / biß die Kinder diese Syllabication außwendig gelernet."

Wie das siebzehnte, so hat auch das achtzehnte Jahrhundert eine Anzahl von Vertretern des Schreiblesens aufzuweisen. Zunächst klingen aus der Zeit

---

[1]) Die obige Beschreibung ist gegeben nach dem Programm des Pädagogiums zu Halle vom Jahre 1842 von Hermann Agathon Niemeyer († 1851), der nach seiner Versicherung die Manuskripte des Ratichius benutzt hat; neuerdings hat aber Hofrat G. Krause in Köthen auf Grund seiner Nachforschungen im herzoglichen Hausarchiv zu Köthen nachzuweisen gesucht, daß jene Handschriften zum größten Teile gar nicht von Ratichius herrühren, sondern daß die eigentlichen Quellenschriften bis in die neueste Zeit versiegelt gewesen seien, und daß also Niemeyer, wenn auch ohne Wissen und Willen, die Ansichten, Lehrpläne u. s. w. anderer für Ratichiussches Eigentum ausgegeben habe. Nach Krauses Darstellungen („W. Ratichius oder Ratke im Lichte seiner und der Zeitgenossen Briefe und als Didacticus in Köthen und Magdeburg. Leipzig 1872") müßte der Artikel „Ratichius" aus der Geschichte der Pädagogik gestrichen werden, weil R. nichts anderes gewesen sei als ein — Schwindler. Die Krauseschen Behauptungen haben Veranlassung zu einer genaueren Untersuchung der Sache gegeben und eine größere Anzahl von Schriften hervorgerufen, wie u. a. Heinrich Störl (geb. 1839): „Wolfgang Ratke" im Programm der Realschule I. O. zu Leipzig 1876"; Gottlob Schumann (geb. 1826): „Die echte Methode W. Ratkes, Hannover 1876"; Gideon Vogt (geb. 1830): „Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des W. Ratichius" in den Programmen des Königl. Gymnasiums zu Kassel 1876, 1877, 1879 und 1881"; Carsten Erich Carstens (geb. 1810): „Wolfgang Ratichius" in der „Zeitschrift der Gesellschaft für Geschichte der Herzogtümer Schleswig-Holstein und Lauenburg, VII. Band, Kiel 1877", S. 307—21; Johannes Müller in den „Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten", VII. Band, Gotha 1878, S. 267—89 und 584—616; IX. Band, 1880, S. 69-80, 156-68, 485—508; XI. Band, 1882, S. 250—74; XIII. Band, 1884, S. 446-60, 564—75. Im Hinblick auf unsern Zweck können wir indes den vorliegenden Streit auf sich beruhen lassen, denn für uns kommt es nur darauf an, zu zeigen, daß die Schreiblese-Methode schon zur Zeit des Ratichius bekannt war und geübt wurde. — Für den Verfasser der oben angezogenen Lehrordnung, welche ohne Zweifel „von Ratkeschen Ideen beherrscht ist", möchte Johannes Müller Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen (1579—1650) oder Gualther oder beide zugleich halten. „Ob bei der Abfassung eine Schrift, ein Entwurf Ratkes als Unterlage gedient hat, läßt sich weder verneinen, noch bejahen. Als Zeit der Abfassung ergiebt sich Oktober bis November 1619."

des Philanthropinismus Stimmen zu uns herüber, welche der Schreib-lese-Methode das Wort reden. Der erste dieser Männer ist Johann Jakob Brechter († 1772), der in einer seiner Schriften[1]) ausführlich auseinandersetzt, daß er schon etliche Jahre mit dem Gedanken umgegangen sei, den Kindern das Schreiben und die Kunst des Lesens zugleich beizubringen. Als Grund hierfür weist er auf die schon früh hervorkeimende Neigung der Kinder zum Malen und Schreiben hin und macht dann auch im Weiteren darauf aufmerksam, daß Lehrer, welche das Lesen ohne Schreiben lehrten, öfter gar nicht wüßten, was sie mit den Kindern anfangen sollten, so daß das Schreiblesen auch das beste Mittel zur Verhütung von Müßiggang sei. Betreffs der Aufeinanderfolge der zu schreibenden und zu lesenden Buchstaben empfiehlt er vor der Benutzung des deutschen Alphabets die Schreibung der lateinischen Buchstaben.

Zum zweiten sei an den aus dem Dessauer Philanthropin hervorgegangenen **Ernst Christian Trapp** (1745—1818), den ersten deutschen Universitätsprofessor der Pädagogik (zu Halle) erinnert. Derselbe sagt[2]):

„Man hat einen scheinbaren Grund für das Buchstabieren überhaupt und auch für das lange Buchstabieren, den, daß die Kinder gar nicht würden orthographisch schreiben lernen, ja nicht lernen können, wenn sie gar nicht, oder nicht lange genug buchstabiert hätten. Hiernach zu urteilen, sollte man denken, daß also alle diejenigen, die recht viel buchstabiert haben, recht orthographisch schreiben müßten. Aber die tägliche Erfahrung lehrt das Gegenteil! Auch läßt sich leicht begreifen, warum es so sein muß. Unsere Orthographie ist viel zu unnatürlich, als daß sie auch durch zehnjähriges Buchstabieren könnte behalten werden. Dann ist auch die Orthographie eine Sache, die mehr durch die Augen, als durch die Ohren und mehr durch eigene Übung im Schreiben, als durch Vorsagen muß erlernt werden. Ich würde daher das Schreibenlernen gleich von Anfang an mit dem Lesenlernen verbinden. Es scheint mir in mancher Hinsicht vorteilhaft, dies zu thun. Kinder, sowie Menschen überhaupt mögen gern selbst etwas machen und gemacht haben. Man gönne ihnen also das Vergnügen, die Buchstaben und Silben, die man ihnen zeigt, gleich mit Kreide, Rötel oder Bleistift nachmalen zu dürfen. Sie werden zehnmal so geschwind die Buchstaben, das Lesen und das orthographische Schreiben lernen. Eine Schwierigkeit hierbei ist diese, daß das geschriebene Alphabet nicht mit dem gedruckten übereinkommt. Man muß daher, wenn man die Kinder zugleich will schreiben lehren, entweder mit dem geschriebenen Alphabet den Anfang des Lesenlernens machen (und das könnte man ohne Schaden thun, wenn man nur genug lesbare Kindersachen geschrieben vorrätig hätte), oder man muß beide Alphabete zugleich lernen lassen, welches auch ohne sonderliche Schwierigkeiten geschehen kann. Das geschriebene lateinische Alphabet scheint schicklicher dazu zu sein, als das Deutsche, weil jenes mehr mit dem gedruckten Lateinischen übereinkommt, als dieses mit dem gedruckten deutschen. Es gehört zu den Wünschen, die nicht erfüllt werden, daß wir nur ein einziges Alphabet für Latein und Deutsch, für den Druck und für das Schreiben hätten; ferner, daß die großen Buchstaben nur der Größe und Dicke und nicht auch der Figur nach von den kleinen verschieden wären, so wie auch Herr Campe in seinem ‚Lesebuche‘ sie hat drucken lassen.“

Achtzehn Jahre später gab **Johann Heinrich Gottlieb Heusinger** (1766 bis 1837) die Schrift: „Die Familie Werthheim. Eine theoretisch-praktische Anleitung zu einer regelmäßigen Erziehung der Kinder; vorzüglich von dem

---

[1]) „Anmerkungen über das Basedowische Elementarwerk. Zweites Stück. Zürich 1772“, S. 97—102.

[2]) „Versuch einer Pädagogik, Berlin 1780“, S. 361.

sechsten bis in das vierzehnte Jahr" (fünf Bände) zu Gotha (1798—1809) heraus und führte in diesem Buche die Ideen Trapps konsequent durch. So heißt es bei ihm [1]):

„Man lernt nicht anders lesen, als daß man zuerst die einzelnen Buchstaben kennen lernt; da man diese aber nicht besser und kürzer kennen lernen kann, als wenn man sie nachzeichnet oder nachmalt, so kann mit dem Lesenlernen zugleich das Schreibenlernen verbunden werden".

Die Art und Weise, wie das geschehen soll, wird von Heusinger ausführlich gezeigt [2]) und läuft darauf hinaus, daß die Kinder ein geschriebenes Abc-Lesebuch in die Hände bekommen sollen. Was die Kinder lesen, sollen sie auch schreiben, und was sie schreiben, sollen sie lesen.

Bernard Overberg (1754—1826) geht noch weiter, denn er verlangt [3]), daß die Kinder auch verschiedene Handschriften lesen lernen sollen, — eine Forderung, die auch später vielfach wiederholt worden ist [4]). Auch der schaumburg-lippische Konsistorialrat **Karl Gottlieb Horstig** (1763—1835) fordert ebenfalls, daß von Anfang an „das Lesen mit dem Schreiben verbunden" werde, daß man „beides ungetrennt zusammen nehme", einmal, weil „das Schreiben künftig dem Bürger ebenso notwendig wie das Lesen sein würde", dann aber, weil das Schreiben zum Erlernen des Lesens nicht weniger beitrage, als das Lesen zum Erlernen des Schreibens, und es „folglich eine unnötige doppelte Arbeit sei, wenn man den Kindern das Lesen besonders und das Schreiben wieder besonders lehren wolle" [5]). Der als Schulmann wie als Verfasser tüchtiger grammatischer Schriften bekannte **Johann Christian August Heyse** (1764—1829) sagt: „Es würde in der That eine große Zeitersparnis sein, wenn man das Kind eher schreiben als lesen lernen ließe oder wenigstens beide Übungen gleichzeitig und neben einander triebe, weil sie sich wechselseitig vortrefflich unterstützen. So ersparte man sich eine unnötige doppelte Arbeit, nämlich das Lesen besonders und das Schreiben wieder besonders zu lehren." [6]) Weiterhin wurde denn auch die Schreiblese-Methode in den Jahren 1807—18 von einem Franziskaner-Pater in Halberstadt, Namens **Theodosius Abs** (1781—1823), dem späteren Direktor des Königsberger Waisenhauses, betrieben. Abs war einer der begeistertsten Verehrer Pestalozzis und führte in der katholischen Franziskanerschule zu Halberstadt die Pestalozzische Methode mit so glücklichem Erfolge durch, daß er bald der beliebteste Mann Halberstadts wurde. Die vornehmsten Männer der Stadt gingen mit dem Mönche im Ordenshabite Arm in Arm und luden ihn in ihre Familien

---

[1]) A. a. O., I. Band, S. 185.

[2]) Ebend., S. 180 ff.

[3]) „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Hochstifte Münster, Münster 1793", S. 509.

[4]) Fibeln und Lesebücher, welche verschiedene, darunter auch unleserliche Handschriften haben, wurden herausgegeben von: F. S. Kisinger: „Übungen zum Lesen verschiedener Handschriften für die deutschen Schulen, Neuburg a. d. Donau 1838"; Christian Friedrich Lang: „Blätter zur Übung im Lesen verschiedener Handschriften, Leipzig 1839"; Adolf Henze († 1883): „Das Handschriften-Lesebuch, Leipzig 1854"; C. F. A. Kolb († 1885): „Lesebuch in Handschriften für den Schulgebrauch, Stuttgart 1855"; F. J. Wankmüller: „Übungsbuch zum Lesenlernen verschiedener Druck- und Handschriften, Augsburg 1864"; vgl. auch „Allgemeine Schulzeitung", Jahrgang 1828, Nr. 53: „Über Leseübungen des Geschriebenen" von F. Lang.

[5]) „Anweisung für die Lehrer in den Bürgerschulen, Hannover 1796", S. 46 ff.

[6]) „Anleitung zum zweckmäßigen Gebrauch des Hilfsbuchs zur Erlernung und Beförderung einer richtigen deutschen Aussprache. Mit Hinsicht auf Oliviers und Pestalozzis Unterrichts-Ideen. Bloß für Eltern, Lehrer und Rezensenten. Hannover 1803", S. 44—45.

ein [1]). Was seine Lese-Lehrmethode betrifft, so findet sich das Wichtigste darüber in dem Berichte Abs' „Über eine vaterländische Erziehungs- und Unterrichtsanstalt zu Halberstadt; nebst einer Übersicht der Übungen an und in der Sprachzeichenlehre auf alle Sprachen anwendbar, zunächst auf die deutsche Muttersprache angewandt“ (Halberstadt 1818). In dem betreffenden Berichte sagt Abs (S. 28 ff.):

„Lesen und Schreiben ist ein' und dieselbe Bethätigung des Geistes. Ein Wort in seine Bestandteile auflösen, und aus geschiedenen Lauten das Wort bilden, gehört so wesentlich zusammen, wie jedes geistige Erzeugnis die Vereinigung des Empfangens von außen her und des Schaffens von innen heraus notwendig voraussetzt.“ „Wichtig ist dabei freilich, daß Laut, Lautname und Lautzeichen streng geschieden werden; die Verwechselung derselben macht das Kind verwirrt. Der Laut ist hörbar, nicht sichtbar; das Lautzeichen ist sichtbar, nicht hörbar; der Lautname soll dem Kinde ein Erinnerungsmittel, aber keine Erklärung oder Umschreibung dessen sein, wie der Laut hervorgebracht werde. Nach diesen notwendigen Voraussetzungen kann ich nun das Wortschreiben und Wortlesen näher bezeichnen. Ich spreche dem Kinde einen Tonlaut vor, lasse ihn mir nachsprechen und gebe ihm dann den entsprechenden Lautnamen (Gaumenlaut, Lippendruck u. s. w.). Ebenso gebe ich ihm die Luftlaute mit ihren Namen. Die Übung wird bald mannigfaltig. Ich spreche den Laut aus; das Kind benennt ihn. Ich sage den Lautnamen; das Kind giebt den Laut an. Ich spreche eingliederige Wörter aus; das Kind nennt mir die darin vorkommenden Tonlaute und späterhin auch die Luftlaute. Ich fordere Wörter, in welchen ein genannter Tonlaut kurz, in welchen er lang gehört wird; das Kind giebt sie. Von zweilautigen Wörtern gehe ich zu drei-, vier-, fünflautigen Wörtern über, lasse bestimmen, ob und welche Luftlaute vor oder nach dem Tonlaute gehört werden, ob aus denselben Lauten eines Wortes andere Wörter gebildet werden können, z. B. Leib, Beil, Blei. Im ersten Worte ist der Gaumenlaut der erste, im zweiten der letzte und im dritten Worte der zweite Laut. Der zusammengesetzte Tonlaut, welcher hier der Übergang aus der breiten Mundstellung in die Breite mit gehobener Zunge ist, wird, wie alle zusammengesetzten Tonlaute, lang gehört; der weiche Lippendruck wird im ersten Worte nach, im zweiten und dritten vor dem Tonlaute gehört.

Ich habe hier absichtlich einige Lautnamen angegeben, um gleich dem Vorwurfe zu begegnen, als wären diese zu lang und für das Kind zu schwer zu behalten. Dem ist nicht so. Das Kind behält den Namen: Pipvogel, Pilegans, Kuschschwein, Wauwauhund, Muhkuh u. s. w. eher und leichter als Vogel, Gans, Schwein, Hund, Kuh u. s. w., obschon letztere kürzer sind. Diese Kindersprache und die angegebenen Lautnamen beruhen auf demselben Gesetze der Einnerung. Bis hierhin hat das Kind Wörter aufgelöst und Wörter gebildet, aber nur hörbar. Jetzt wird es auch mit den Lautzeichen bekannt gemacht. Ich spreche einen Laut aus, das Kind benennt ihn, z. B. der Gaumlaut; ich schreibe nun das entsprechende Lautzeichen an die Tafel oder auf den Tisch, so daß es vollständig sehen kann, wie es gezogen wird, und sage: dies ist das Zeichen des Gaumlauts. Das Kind löscht nun dieses Zeichen in derselben Art, wie ich es gezogen habe, mit dem Finger aus (überzieht also die Buch-

---

[1]) Vgl. K. Theodor Kriebitzsch (geb. 1819): „Inter folia fructus. Pädagogische Blätter für Schullehrer und Schulfreunde. Halle 1868“, S. 381—95; Dr. Friedrich Danneil (geb. 1826): „Geschichte des evangelischen Dorfschulwesens im Herzogtum Magdeburg, Halle 1876“, S. 277—88; Carl Kehr: „Die Geschichte des Königl. Schullehrer-Seminars zu Halberstadt, Gotha 1878“, S. 85—88 (wo auch die Schriften von Abs aufgeführt sind).

stabenform). Ich zeichne es wieder, das Kind schließt die Augen, ob es sich den Zug wohl so vorstellen könne, macht gewöhnlich mit dem Finger so, als wenn es schriebe, löscht das Lautzeichen wieder aus und versucht es nun selbst, erst mit Kreide, dann mit dem Griffel auf der Schiefertafel kleiner, dasselbe zu zeichnen. So führe ich ihm ein Lautzeichen nach dem andern vor und bin zufrieden, wenn das Kind das Eigentümliche nur so sicher darstellt, daß das eine Zeichen mit dem andern nicht verwechselt wird. Das Wortschreiben wird nun mit dem Wortbilden, das Wortlesen mit dem Wortauflösen verbunden. Alle bei dem Richtigschreiben vorkommenden Schärf- und Dehnzeichen bleiben hier weg, dagegen wird über jeden einfachen Tonlaut das Zeichen der Länge (–) oder der Kürze (˘) gesetzt, je nachdem derselbe im ausgesprochenen Worte lang oder kurz gehört wird. Ebenso werden die Großzeichen (große Anfangsbuchstaben) hier nicht gebraucht, z. B. lăm (Lamm) und lām (lahm). Das Ohr ist hier der einzige Richter. Spricht der Lehrer aus: jot (statt Gott) so darf das Kind nicht got oder gott schreiben, es hätte sonst unrecht geschrieben, weil es das g oder zweite t nicht gehört hat. Spricht der Lehrer zīge aus, er mag die Ziege oder Züge damit meinen, so darf das Kind nicht anders schreiben, als es gehört hat; es darf hier nicht richtig, es soll recht schreiben.

So ist nun Lesen und Schreiben eins geworden: die Sprachzeichenlehre ist begründet.

Ehe ich weitergehe, möchte ich auf einige errungene Vorteile aufmerksam machen. Das Kind schreibt und liest geschriebene Wörter. Es thut beides mit Bewußtsein und Überlegung; es kann nicht anders; jedes Wort wird mathematisch konstruiert. Sein innerer, reger Trieb, Dinge zu zerlegen (gewöhnlich und mit Unrecht Zerstörungslust genannt), findet hier nicht nur Nahrung, sondern wird zu seinem Bildungsmittel erhoben. Alle seine Spiele sind Nachahmungen und neue Verbindungen (Kombinationen); auch dieses sein Bedürfnis wird hier befriedigt. Es gewöhnt sich, aufmerksam zu sein auf sich selbst, auf jedes Wort, auf jeden Laut, den es ausspricht. Es hat nichts unnatürlich und naturwidrig zu lernen, seine Schulstunden schwinden ihm in Lust und Liebe. Aber es bleibt nicht bloße Sache der Schule, es wird auch Sache des Hauses, Bildungs- und Erhebungsmittel des häuslichen Lebens. Der so gelernt hat, kann wieder lehren, ohne dazu einer neuen Zwischenschule zu bedürfen. Von den Eltern geht es auf die Kinder, von den älteren Geschwistern auf die jüngeren von selbst über. Wir bedürfen nichts dazu, als was der Herr uns allen gegeben hat, ein offenes Ohr, eine bewegliche Zunge, ein sehendes Auge, eine gelenkige Hand, dazu ein Stück Kreide, was wir im Notfalle auch noch entbehren können. Auch der Ärmste im Volke ist so imstande, bei jeder häuslichen Arbeit bildend auf sein Kind zu wirken; er selbst wird sich über den Schmutz des Alltaglebens mehr und mehr erheben, und der Segen des häuslichen Lebens wird wieder sichtbar werden.

Von der geschriebenen Schrift gehe ich später zu der gedruckten über. Das Kind lernt neue Zeichen für bekannte Laute, was wenige Stunden erfordert; denn sein Auge ist geübt, unterscheidende Merkmale aufzufassen. Die Zeichen des Wortgliedmaßes (–˘) fallen nun weg, dagegen findet es Dehn- und Schärfzeichen. Diese verwirren das Kind im Lesen seiner Muttersprache nicht. Für den Ausländer gilt hier, was dem Deutschen über Richtigschreiben des Englischen Regel ist: „Erst wenn du die Sprache verstehst, kannst du sie richtig schreiben". Man stelle dem Kinde Wörter, wie Lamm und lahm zusammen. Es merkt gleich, daß es im ersten nicht das zweite m, im zweiten nicht das h aussprechen kann. Bei der Auflösung des Wortes in seine Laute artet dies nicht in ein blindes Zugreifen und Raten aus, wie beim Buchstabieren. Der Gegensatz und die Verwandtschaft der Begriffe werden hier dem Kinde anschaulich gemacht, die im Lesestücke vorkommenden Wörter, die eine Regel

des Richtigschreibens enthalten, trägt es in sein Tagebuch ein und übt sich, auswendig gelernte Stücke recht und daneben richtig aufzuschreiben.

Nun erst scheide ich Lesen und Schreiben als zwei verschiedene Gegenstände, insofern ich die Fertigkeit bezwecke."

Wie in Deutschland, so war das Schreiblesen vor dem Ende des vorigen Jahrhunderts auch schon in Frankreich[1]) und in England[2]) verbreitet, und so geht denn aus den vorstehenden geschichtlichen Darstellungen zur Genüge hervor, daß die Schreiblese-Methode schon lange vor Graser bekannt war. Das Verdienst Grasers soll durch diese Thatsachen indes nicht geschmälert werden, denn er hat die Schreiblese-Methode nicht allein in eigentümlicher Weise neu konstruiert, sondern auch den ersten Anstoß zur Einführung derselben in die Volksschulen gegeben.

Johann Baptist Graser[3]) gehört zu denjenigen Pädagogen, welche mit tief wissenschaftlichem Sinne über die Volkserziehung geschrieben und

---

[1]) Michel de Montaigne (1533—92) erzählt, daß man ihm das Schreiben und Lesen gleichzeitig lehrte „en mettant les lettres, les sons et les mots qui devaient lui servir d'exemples sous des feuilles de corne ou de papier transparent, en sorte qu'il n'avait qu'à tracer les figures des lettres trait pour trait". — Pierre de Launey gab 1719 zu Paris eine Schrift heraus: „Méthode ou l'art d'apprendre à lire le français et le latin", worin er Anweisung zur Erteilung des Schreiblese-Unterrichts gab. — In einer Schrift von Sébastien Cherrier, welche 1755 zu Paris erschien, findet sich ein besonderes Kapitel über die „Méthodes pour apprendre à lire et à écrire en même temps". Jene Schrift führte den Titel: „Méthodes nouvelles pour apprendre à lire aisément et en peu de temps même par manière de jeu et d'amusement, aussi instructives pour les maîtres que commodes aux pères et mères, et faciles aux enfants, avec les moyens de remédier à plusieurs équivoques et bizarreries de l'orthographe française". — 1795 erschien zu Paris ein Buch: „Méthode pour apprendre en même temps à écrire, à lire et à écrire sous la dictée, publiée par le citoyen H. G.", welches gleichfalls zum Schreiblesen Anweisung gab. — 1798 gab Jermain ein Buch heraus: „Vrais principes de la lecture, de l'orthographe et de la prononciation française", die Neubearbeitung einer 1759 erschienenen Schrift von Viard. Hier ist das Kapitel von der „manière d'apprendre à lire aux enfants par l'écriture" von besonderem Interesse. 1799 veröffentlichte Nicolas Louis François de Neufchâteau (1750—1828) seine „Méthode pratique de lecture, Paris, An VII" (1799), welche ebenfalls das Schreiblesen lehrt.

[2]) Für England sind die betreffenden Bemerkungen in den Schriften von Andreas Bell (1752—1832) und Joseph Lancaster (1771—1838) bezeichnend, z. B.: „Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern in einer Schule; ein Beitrag zur Verbesserung der Lehrmethode und Schuldisziplin in niederen Volksschulen von J. Lancaster. Aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt und mit Anmerkungen begleitet von Bernhard Christian Ludwig Natorp (1772—1846). Duisburg und Essen 1808". Darin „Über die Methode, das Lesen zu lehren" (S. 32 ff.); „Über die Methode, Buchstabieren durch Schreiben zu lehren" (S. 43 ff.). — „Dr. Andreas Bells Schulmethodus. Ein Beitrag zur Verbesserung der Lehrmethode und Schuldisziplin in niederen Volksschulen. Aus dem Englischen übersetzt von F. W. Tilgenkamp. Duisburg und Essen 1808." In dem letztgenannten Buche findet sich S. 31 die interessante Bemerkung, daß die Malabarenkinder die Buchstaben in den Sand schreiben mußten. Jedes Kind hatte einen mit trockenem Sand gefüllten Kasten, in welchen es die Buchstaben mit dem Zeigefinger der rechten Hand schreiben mußte. War das Pensum geschrieben, so wurde durch Rütteln des Kastens der Sand wieder geebnet.

[3]) J. B. Graser, geb. am 11. Juli 1766 zu Eltmann in Unterfranken, besuchte das Gymnasium zu Bamberg, später das Priesterseminar zu Würzburg, war als Lehrer zu Würzburg, dann zu Salzburg thätig, kam im Frühjahr 1804 als Professor an die Universität Landshut, im Herbst desselben Jahres als Schul- und Studienrat nach Bamberg, 1810 als Regierungs- und Kreis-Schulrat nach Baireuth, ward 1825 in den Ruhestand versetzt und starb zu Baireuth am 28. Februar 1841. — Vgl. Friedrich Pfeiffer: „Die Volksschule des neunzehnten Jahrhunderts in Biographieen hervorragender Schulmänner, Nürnberg 1872", S. 629—64, wo das Leben des hervorragenden bairischen Schulmannes von einem seiner talentvollsten Schüler, Johann Lorenz Ludwig (1800—77), gezeichnet worden ist.

die Pädagogik aus der schwankenden Empirie in ein konsequentes System zu bringen gesucht haben. Schon in seinem ersten, mit großem Ernst geschriebenen Buche: „Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung mit besonderer Anwendung auf eine neue daraus hervorgehende Elementar-Unterrichtsmethode, Hof 1811“, finden sich seine Ideen über den Elementarunterricht und speziell über seine Schreiblese-Methode. In seiner Schrift: „Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage“ (I. Band, Baireuth 1817; II. Band, Baireuth und Hof 1828) hat er dann die Angelegenheit in eingehender Weise besprochen und in einem neuen Buche: „Der erste Kindesunterricht die erste Kindesqual; eine Kritik der bisher üblichen Lese-Lehrmethoden“ (Baireuth und Hof 1819) den Unterschied zwischen seiner Methode und der bis dahin üblichen in drastischer Weise dargelegt. Als er dann wegen seiner Art des Lesenlehrens von Heinrich Stephani[1]) heftig angegriffen wurde, schrieb er eine fulminante Verteidigungsschrift: „Das Schulmeistertum mit der Elementarschule fürs Leben im Kampfe“ (Baireuth und Hof 1820) und wies seinen Gegnern in nicht gerade höflicher Weise den Unsinn ihrer bisherigen Bestrebungen nach.

Aus den genannten vier Schriften[2]) ersehen wir, daß Graser seine „Unterrichtsgymnastik“ in vier Kurse teilt. Der erste enthält die Anschauungs- und Sprachstufe. Die Kinder sollen dabei auf den Unterschied einer Sprache für das Gesicht (Gebärdensprache) und einer für das Ohr aufmerksam gemacht werden. Wenn dann die Kinder die Wörter der Lautsprache unterscheiden gelernt haben, soll sie der Lehrer durch neue Sprechübungen auf die Wörter als Bestandteile der Rede aufmerksam machen. Zu diesem Zwecke wählt Graser[3]) folgenden Brief: „Lieber Anton! Ich bin zu Rosenau bei einem großen Kinderfreunde. Ich hab' ihm von dir und vielen erzählt. Er wünscht euch daher kennen zu lernen und läßt euch durch mich zu sich einladen.“ Während Graser bisher die Sprache der Gebärden, des Ohres und des Mundes kultiviert hat, will er nun den Kindern anschaulich zu machen suchen, daß es auch eine Sprache des Auges giebt, und daß man deshalb schriftliche Zeichen für die 34 Wörter des Briefes haben muß. Er schreibt deshalb willkürlich gewählte hieroglyphenartige Zeichen an die Tafel und macht darauf aufmerksam, daß das erste Zeichen das erste Wort, das zweite das zweite Wort bedeute u. s. w. Können dann die Kinder die Bedeutung eines jeden Zeichens angeben, d. h. das bezeichnete Wort nennen, dann schreibt er einen zweiten, später einen dritten und vierten Brief mit neuen Wortzeichen (Hieroglyphen) an und liefert dadurch den Kindern den Beweis, daß es unmöglich ist, jedes Wort durch ein besonderes Zeichen zu bezeichnen. „Wenn die Kinder“ — sagt Graser — „an diesem Grenzpunkte der Gymnastik angekommen sind, dann kann der erste Unterrichtsanfang beginnen. Der Anfang muß mit dem Schreiben gemacht werden, denn zuerst muß das Wort in der Schrift dargestellt werden, ehe es gelesen werden kann.“ Dabei geht aber Graser von der eigentümlichen Ansicht aus, daß die Schrift nichts anderes sei, als ein Bild unserer Mund-

[1]) „Schulfreund für die deutschen Bundesstaaten, III. Band“, S. 159 ff.

[2]) Andere Schriften Grasers waren: „Das Verhältnis des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit. Eine Kritik des bisherigen Unterrichts und Darstellung der einzig heilsamen Unterrichtsweise. Baireuth 1835“; „Beleuchtung der Elementarschule fürs Leben zum sicheren und leichteren Verständnis, 2. Auflage, Hof und Wunsiedel 1841“. Vgl. auch den Aufsatz in der „Allgemeinen Schulzeitung, Jahrgang 1840, Nr. 25“.

[3]) „Die Elementarschule fürs Leben, Baireuth 1817“, S. 437.

stellungen[1]). Die letzteren seien in dem phönizischen Alphabet abgebildet gewesen; da aber dieses verloren gegangen sei (sic!), so empfiehlt er die Benutzung der lateinischen Schrift. In künstlicher und erkünstelter Weise legt er nun dar, daß das Schriftzeichen o das Bild der kreisrunden Mundöffnung beim Aussprechen des o, das z das Bild der beiden wagerechten Lippen von der Seite gesehen, das r das Bild der an den obern Gaumen anschlagenden Zunge sei u. s. w. Das lateinische a will er liegend dargestellt haben, weil es so ein besseres Bild der betreffenden Mundstellung sei. Wie er nun die Buchstaben des lateinischen Alphabetes in vier Klassen einteilt: 1) die kleinen innerhalb zweier Parallellinien; 2) die oben hinausragen; 3) die unten, 4) die oben und unten hinausragen — so teilt er auch seine Mundstellungen ein. Die beiden Parallellinien bedeuten immer die Lippen. Nun will er, daß die Kinder (gleich Taubstummen) dem Lehrer das Sprechen absehen und alle Bewegungen seines Mundes genau beobachten. Und was die Kinder am Munde des Lehrers abgesehen haben, das sollen sie nun aufzeichnen, d. h. schreiben. War die Mundstellung kreisförmig, so schrieben die Kinder o; sprach der Lehrer z, so schrieben die Kinder z, natürlich ohne Kenntnis des Buchstabennamens. Beim i sollte der Grundstrich die Zunge darstellen. Dabei sollten fortwährende Sprechübungen eingeflochten werden. Als ein Beispiel derselben mag das Folgende gelten:

Lehrer: „Stellt nun einmal euren Mund so, wie ihr i sprechen sollt, sprecht es aber nicht, sondern haltet euren Finger an die Zähne und sprecht nun i. Was habt ihr bemerkt?" Schüler: „Die Zunge tupfte an den Finger". Lehrer: „Ja, soll denn nicht dieses Tupfen in der Zeichnung bemerkt werden, damit die Leute es gewiß wissen, daß diese Figur für das i-sprechen gilt". Schüler: „Ja!" „Lehrer: „Gut, so setzen wir denn den Tüpfer mit einem Punkte obenhin". Schüler thun es. Im Falle sie aber den Punkt nicht etwas entfernt hinsetzen, so fragt der Lehrer: „Bleibt denn die Zunge in ihrem Vorstoß an dem Finger, oder entfernt sie sich gleich wieder?" Schüler: „Sie entfernt sich gleich wieder". Lehrer: „Darum müssen wir denn auch den Punkt nicht ganz an der Linie ansetzen".

In dieser Weise bringt Graser die kleinen lateinischen Schreibbuchstaben i, n, m, r — o, a, u, e — v, w, k, z — l, t, d, ch, b — p, g — ſ, f zur Anschauung und verwendet diese Buchstaben sofort beim Lesen von Silben und Wörtern. Die großen Buchstaben bringt er auf dem Wege der Vergleichung mit den kleinen erst später und geht dann zuletzt zum Lesen der deutschen Druckschrift über. Graser verwahrt sich in seiner oben angezogenen Verteidigungsschrift S. 79 ganz ausdrücklich, daß er lautiere — das Lautieren hält er für eine die Gesichtsmuskeln geradezu verrenkende Methode —; er erklärt vielmehr: „Es werden die Schüler, als wenn sie Taubstumme wären, bei jedem Worte, das der Lehrer nur in den Bewegungen des

[1]) Im „Volksschullehrer" von Harnisch (Halle 1826), III. Band, 1. Heft, S. 1—31, findet sich eine interessante Beurteilung der Graserschen Methode und daselbst auch (S. 10) die Bemerkung, daß die Graserschen Ideen betreffs der Mundstellung bereits in der de Brossesschen Schrift, übersetzt von Hößmann, niedergelegt seien. — Es muß hier übrigens daran erinnert werden, daß auch schon Franz Xaver Hofmann († 1804) 37 Jahre früher in seiner Schrift: „Lesemethode. Theoretischer Teil. München 1780" die Meinung ausgesprochen hatte, die Buchstaben ließen sich „als Hieroglyphen betrachten, die in Absicht auf ihre Erkenntnis gewisse Bewegungen und Stellungen der Redewerkzeuge bedeuten, welche Bewegungen uns bis zur Ausdrückung des Lautes hinführen". Und schon 1650 hatte Johannes Buno (1617—97) in seinem „Neuen Abc- und Lesebüchlein" gesagt: „Das O hat seine Gestalt von dem runden Mund, welchen man bei Aussprechung dieses Buchstabens machen muß, zweifelsohne bekommen".

Mundes spricht, gefragt: Was habe ich gesagt?" Graser lautiert nicht, sondern elementiert, resp. sucht den Laut auf sein Element (die Mundstellung) zurückzuführen und nennt darum auch seine Methode die Elementarmethode.

Man wird mit Wehmut erfüllt, wenn man sieht, wie sich die bedeutendsten Männer vergeblich abmühen, die Wahrheit zu finden und bei ihrem Suchen auf Abwege von unglaublicher Art geraten. Manches von dem, was Graser wollte, war ja ganz richtig, denn gegen die naturgemäße Verbindung von Lesen und Schreiben, gegen die scharfe Abgrenzung der Unterrichtspensen auf verschiedene Kurse, sowie gegen seine Bemühung, die Selbstthätigkeit der Kinder zu wecken und ein bewußtes Thun zu erzielen, wird heute niemand etwas Begründetes einwenden können. Selbst die Beobachtung der Mundstellung beim Sprechen war nicht übel, besonders weil Graser seine Methode vorzugsweise für taubstumme Kinder berechnet hatte[1]). Dagegen ist er vollständig im Unrecht, wenn er die Behauptung aufstellt, daß die Buchstaben Abbilder der Mundstellung seien. Die Buchstaben sind willkürliche, bei den verschiedenen Völkern ganz verschiedene Zeichen und haben mit den Mundstellungen nicht das Mindeste zu thun. Nicht weniger bedenklich ist sodann aber auch der Umstand, daß Graser zur Entwickelung der verschiedenen Mundstellungsformen lange Unterredungen braucht und eine so große Menge weitläufiger Gespräche und Erzählungen einflicht, daß dadurch eine Menge von Zeit vergeudet wird. Er hat es seinen Gegnern erstaunlich übel genommen, daß sie ihm den Vorwurf gemacht haben, daß man bei seiner Methode noch einmal so viel Zeit brauche, wie bei der Lautiermethode; aber am Ende seines Lebens hat er doch selbst das Geständnis abgelegt, daß sein Verfahren der Verbesserung bedürftig sei.

Diese Verbesserung ist angebahnt worden durch **Raimund Jakob Wurst** (1800—45), einen der glühendsten Anhänger Grasers[2]). Er schrieb eine gekrönte Preisschrift: „Das erste Schulbuch für Elementarschulen auf dem Lande und in kleineren Städten" (Reutlingen 1834)[3]). In dieser Schrift hat Wurst die theoretischen Auseinandersetzungen Grasers für den Schulgebrauch mundgerecht gemacht[4]). Allein die Begeisterung für Graser und seine Methode verflog schon nach kurzer Zeit, und wenige Jahre später kam Wurst zu der Überzeugung, daß sich die Grasersche Methode nicht halten lasse. Er sagte sich deshalb 1839 von Graser los und ging seine eigenen Wege[5]). Dasselbe that auch Johann Lorenz Ludwig (1800—77) in Bindlach bei

[1]) Vgl. dessen Schrift: „Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme, Baireuth 1829". — Eine Bestätigung der Ansicht Grasers findet sich bei Johann Gottfried Hientzsch (1787—1856) in dessen Schrift: „Anweisung zu einem gründlichen und umfassenden Leseunterrichte, Potsdam und Leipzig 1845", S. 30.

[2]) Vgl. Gebh. Hil. Högg: „Raimund Jakob Wurst; eine biographische Skizze. Reutlingen 1846", in welchem Büchlein sich auch ein vollständiges Verzeichnis der Schulschriften von R. J. Wurst findet.

[3]) Das Werk zerfällt in zwei Teile. I. Abt.: „Das elterliche Haus; ein Elementarbüchlein für den ersten Schreib-Lese-Sprach- und Lebensunterricht für Elementarschulen auf dem Lande und in kleinen Städten"; II. Abt.: „Der Wohnort; ein Lehr- und Lesebuch für die erste Klasse der Elementarschulen auf dem Lande und in kleineren Städten".

[4]) Andere hierher gehörige Schriften Wursts waren: „Die zwei ersten Schuljahre. Nach Dr. Grasers Grundsätzen bearbeitet. Reutlingen 1835"; „Ausführliche Anleitung zum Schreiblese-Unterricht, Ebend. 1837"; „Sechzehn Wandtafeln für den ersten Schreib- und Leseunterricht, Ebend. 1838".

[5]) Es geschah dies in der Vorrede zur 2. Auflage der Schrift: „Die zwei ersten Schuljahre u. s. w., 1839", S. IX.

Baireuth, früher ebenfalls ein begeisterter Anhänger Grasers[1]). Die Sätzchen, welche Ludwig den Kindern zum Lesen darbietet, sind: wer war vor mir? ein mann war vor mir. er war in rom. ein mor war am meer. mir war ein rum. rum war mir nie. im or war ein wurm. Obwohl sich noch mehrere Schulmänner eifrig bemühten, den Graserschen Ideen Eingang in die Schulen zu verschaffen, so waren doch alle Versuche, dem totgeborenen Kinde Leben einzuhauchen, vergebliche, und ihre Erfolge nur geringe. Sollte die Sache verbessert werden, so mußte das falsche Prinzip der Ähnlichkeit zwischen der Mundstellung und dem Buchstabenbild ganz fallen, und die Aufmerksamkeit der Reformer sich auf eine praktischere Verbindung des Lesens und Schreibens richten. Das Letztere ist auch in der That geschehen. Die Grasersche Elementarschrift ist aus der Schule verschwunden, und die Plage der Kinder mit den Mundstellungen hat aufgehört, dagegen hat die Verbindung des elementaren Lesens und Schreibens durch die Arbeit vieler Schulmänner reichliche Förderung erfahren.

Eine neue Richtung erhielt die Sache durch **Wilhelm Harnisch** (1787 bis 1864)[2]), welcher schon 1813 (bei Graß & Barth in Breslau) seine „Faßliche Anweisung zum vollständigen ersten deutschen Sprachunterricht“ und sein „Erstes Sprachbuch“ herausgegeben hatte. Harnisch, welcher die Geschichte der Lese-Lehrmethoden wohl kannte[3]), giebt den Lauten Krugsche Bezeichnungen; auch findet sich bei ihm die Eigentümlichkeit, daß er nie reine Mitlaute zusammenstellt, sondern die Konsonanten immer in Verbindung mit den Vokalen übt[4]). Man begreift deshalb auch, daß der Seminarlehrer **Christian Gottlieb Scholz** (1791—1864) in Breslau[5]), welcher in seiner Schule zu Neiße die Harnischschen „Lesetafeln“ und dessen „Erstes Sprachbuch“ benutzte, auf die Meinung gekommen ist[6]), daß die Lesemethode von Harnisch die Lautiermethode ausschließe, und daß Harnisch buchstabiert habe. Er erzählt, daß das Wort „Maus“ in der Weise buchstabiert worden sei: Maus besteht aus dem zusammengesetzten Stammlaut „au“, aus dem Vorlaut „Emm“ und aus dem Nachlaut „Eſſ“. Dabei ist noch bemerkenswert, daß Harnisch die Wörter mit gehäuften Konsonanten so drucken ließ, daß zuerst der

[1]) Vgl. „Allgem. Schulzeitung 1829, Nr. 106“, S. 841 ff.: „Über die Methode des schnell zum Ziele führenden Schreib- und Leseunterrichtes“ und: „Der durch Erfahrung gebildete Grasersche Schreib- und Leselehrer u. s. w., Nürnberg 1836“, namentlich aber die „Vollständig praktische Bearbeitung der sechs ersten Lebensverhältnisse nach Graser, I. Band, Hof und Wunsiedel 1840“. Ein in vielen Auflagen erschienenes „Erstes Sprach- und Lesebuch für Volksschulen, Baireuth 1850“, gab Ludwig in Gemeinschaft mit Georg Friedrich Heinisch (1800—70), der, wie er, ein Schüler Grasers war, heraus.

[2]) Seine Selbstbiographie: „Mein Lebensmorgen, herausg. von H. E. Schmieder“, erschien zu Berlin 1865. Vgl. auch August Schorn (1828—73): „Harnisch als Seminardirektor“ in Kehrs „Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, I. Band, Gotha 1872“, S. 253—82.

[3]) Vgl. seinen Aufsatz: „Ein halbes Schock sogenannte Lesemethoden“ in dem von ihm herausgegebenen „Volksschullehrer, I. Band, 1. Heft, Halle 1825“, S. 49—71.

[4]) Ähnliches hatten schon andere vor Harnisch empfohlen. So hatte (1753) Johann Matthias Gesner (1691—1761) empfohlen, die Kinder gleich von Anfang an nicht be a ba, be e be, sondern auf einmal ba, be u. s. w. sagen zu lassen. Auch Christian Wilhelm Beseke (1707—87) hatte 1777 ähnliche Vorschläge gemacht. Ein Gleiches hatte schon viel früher Stephanus Ritter, Rektor des Gymnasiums zu Korbach, empfohlen. Vgl. Johann Georg Seybold: „Praeceptor methodicus sive Methodus institutionis puerilis; d. i. Kurtze doch Gründliche Anleitung u. s. w., Schwäbisch-Hall 1663“, S. 54—55.

[5]) Vgl. Scholz: „Meine Erlebnisse als Schulmann, 2. Auflage, Breslau 1862“.

[6]) Vgl.: „Meine Erlebnisse“, S. 125.

An- und Inlaut erschien, und dann die Auslaute hinzugesetzt wurden. Das Lesen wurde in der Verbindung von Druck- und Schreibschrift geübt, so daß wir also hier zuerst die gemischte Schreiblese-Methode finden. Diese Verbindung des Druckschrift-Lesenlernens mit dem Buchstabier-Schreiben fand indes Scholz nicht für naturgemäß. Er stellte deshalb die Kenntnis der Druckschrift ganz zurück und ließ — wie das auch schon Theodosius Abs gethan hatte — das Lesen lediglich und allein an der Schreibschrift üben. Statt der Buchstabiermethode verband er das Schreiblesen-Lernen mit dem Lautieren und erzielte damit so günstige Resultate, daß er sich veranlaßt sah, sein neues Verfahren in einer Anzahl von Aufsätzen[1]) und besonderen Schriften zu veröffentlichen. Es sind dies folgende:

1) „Kleiner Schreibleseschüler oder erste Übungen im Schreiben und Lesen" (Halle 1827).

2) „Der Leseschüler oder Übungen im Lesen der Fraktur- und Kursivschrift für Volksschulen bearbeitet" (Halle und Neiße 1827). Später unter dem Titel: „Fibel für Leseschüler" u. s. w.

3) „Der Sprech-, Schreib- und Leselehrer, oder Anweisung zum Sprechen- und Schreibend-Lesen-Lernen, in Verbindung der Laut- mit der Buchstabier- und der Lesemethode von Dr. Harnisch" bearbeitet (Halle 1827).

4) „Wandfibel zum Lesenlernen der Druckschrift" (Halle 1828).

5) „Wandtafeln zum Schreiben- und Lesenlernen der Kurrentschrift; ein Hilfsmittel beim Unterricht nach der Schreiblese-Methode" (Halle 1830).

6) „Elementar-Lese- und Sprachbüchlein, nach pädagogischen Grundsätzen für den vereinten Sprech-, Schreib-, Lese- und Sprachlehrunterricht, bearbeitet von Dr. Ernst Fibel" (Breslau 1831).

7) „Briefe über Unterricht und Erziehung an eine junge Lehrerin" (Breslau 1860).

8) „Neue Schreiblesefibel oder erste Übungen im Schreibendlesenlernen" (Breslau 1860).

Welche Angriffe der Scholzsche Lehrgang für den Sprech-Schreib-Lese-Unterricht im „Wochenblatt für Elementarlehrer" von Johann Philipp Rossel (1791—1831) aus Aachen im Jahre 1830 (Nr. 10) erfuhr, zeigt die Darlegung von Scholz in Diesterwegs „Rheinischen Blättern", Jahrg. 1831, I. Band, S. 89. Ebendaselbst findet sich auch die Verteidigung des Schreiblesens vom Inspektor Mathias Wagner (1787—1853) gegen Wilhelm Stern (1792—1873)[2]) und Joseph Gersbach (1787—1830) in Karlsruhe[3]), der dann Diesterweg das Notwendigste aus dem Anschauungs-, Rede- und Schreibübungen zufügte[4]).

Was Scholz begründet hatte, wurde von andern Schulmännern weiter ausgebaut. **August Lüben** (1804—73)[5]) redete besonders der eigentlichen Ver-

---

[1]) Vgl. „Allgemeine Schulzeitung, Jahrgang 1826, I. Abt., Nr. 82", S. 652—56; „Schlesische Provinzialblätter, herausg. von J. G. G. Büsching und Streit, 84. Band, Breslau 1826", S. 117—24 und S. 465 ff. S. auch Adolf Diesterwegs „Rheinische Blätter. Neue Folge. III. Band. Essen 1831", S. 89—133.

[2]) Stern, der sich anfänglich der Verbindung des Lesens mit dem Schreiben feindlich gegenübergestellt hatte, erklärte später, „daß er über den Gegenstand Versuche angestellt und, durch Erfahrung, die am sichersten darüber entscheiden kann, belehrt, von seinen früheren Ansichten abgekommen sei". Bald nachher gab er die Schriften heraus: „Lehrgang des Lautierunterrichtes in Verbindung mit dem Schreiben nach geistbildenden Grundsätzen bearbeitet, Karlsruhe 1832", „Erstes Sprach- und Lesebuch, Ebend. 1837".

[3]) Vgl. „Rheinische Blätter, Jahrgang 1831, I. Band, Essen", S. 213—22 und 299 bis 330, auch Jahrgang 1832, S. 202—27.

[4]) A. a. O., Jahrgang 1831, II. Band, S. 277—350.

[5]) Vgl. „August Lüben. Sein Leben und seine Schriften. Von ihm selbst beschrieben.

knüpfung des Lesens mit dem Anschauungsunterrichte das Wort und brachte in die einförmigen Leseübungen Leben und Bewegung. Scholz und Lüben erblicken in der gleichzeitigen Vorführung zweier Alphabete eine bedeutende Erschwerung des Leseunterrichtes und halten deshalb ein Alphabet zum Zwecke des Lesens für völlig ausreichend[1]).

Streng genommen ist die Geschichte der Schreiblese-Methode mit J. Chr. Scholz und A. Lüben abgeschlossen; denn nach der Verbindung der Lautiermethode mit der Schreibschrift (also mit der Vereinigung von Stephani und Graser) ist im Prinzipe nichts Neues mehr geschaffen worden. Fibeln sind zwar nach Scholz noch in schwerer Menge geschrieben worden, aber im Prinzipe haben sie nichts geändert, sondern sich nur mit der einen oder der andern Änderung betreffs des Anfanges, des Stufenganges oder der Behandlung begnügt.

Die meisten dieser Fibeln sind stufenweise nach der Schreibleichtigkeit geordnet, fangen gewöhnlich mit **i** an, nehmen dann das **n**, lassen „**in**" darstellen, gehen dann zum **m** (**im**), zum **e** (**ei, ein, mein, nein**), zum **u**, **o** u. s. w. über und lassen allmählich schwerere Buchstaben folgen. Neben dieser fast einmütigen Übereinstimmung der Schreiblese-Fibeln finden sich indes doch auch sehr erhebliche Unterschiede. Gottlieb Pache betont das dynamische und rhythmische Moment, Wilhelm Rein[2]) das Herbart-Zillersche Konzentrationsprinzip, und C. Steinhäuser hat seine Fibel nach den Vorschlägen des leider zu früh verstorbenen Rektors Dr. Friedrich Otto (1806—76) in Mühlhausen[3]) bearbeitet. Manche Lehrer, welche der Schreiblese-Methode huldigen, haben Vorübungen, andere dagegen nicht. Die Vorübungen wurden schon von älteren Pädagogen, z. B. von L. H. F. Olivier, J. F. A. Krug, J. P. Pöhlmann, J. B. Graser, P. F. Th. Kawerau, G. B. Denzel u. a. m. gefordert und erstrecken sich teils auf die Entwickelung der Sprachorgane, teils auf Vorübungen zum Schreiben, das Analysieren der Wörter, oder auf die Zusammensetzung der Laute zu Silben, Wörtern und Sätzen u. s. w. „Dem Unterrichte im reinen Schreiblesen" — sagt Ch. Gottl. Scholz[4]) — „sind immer zweierlei Vorübungen voranzuschicken, die zur Begründung des Ganzen unerläßlich sind. Die eine dieser Vorübungen macht das Ohr zum Erkennen und den Mund zur Hervorbringung der Sprachlaute, die andere das Auge zur Auffassung und zur Darstellung der Grundzüge der Schriftformen geschickt. Beide Vorübungen gehen nebeneinander in abwechselnder Weise her." Scholz bietet dann im Weiteren eine Anleitung der Art und Weise jener Vorübungen, der man seine Zustimmung geben muß. Nicht minder praktisch sind die Vorübungen, welche A. Lüben bietet, sowie die methodischen Darstellungen des Schulrats Eduard Bock u. a. m. Ich empfehle diese Vorübungen aufs dringlichste, denn ich halte dieselben für

Leipzig 1872" und Kehrs „Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, I. Band, Gotha 1872", S. 297—315.

[1]) Vgl. August Lüben: „Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht, 3. Auflage, Leipzig 1868", S 70. — Eine von A. Lüben in Gemeinschaft mit Karl Nacke (1821—55) bearbeitete Fibel erschien 1851 als I. Teil des: „Lesebuchs für Bürgerschulen" zu Leipzig.

[2]) Vgl. „Das erste Schuljahr. Ein theor.-prakt. Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen, sowie zum Gebrauch in Seminaren. Bearbeitet von Dr. Wilhelm Rein (geb. 1847), Adam Pickel (geb. 1825) und Ernst Scheller (geb. 1844). Eisenach 1878."

[3]) Vgl. Friedrich Otto: „Lehrgang für den Muttersprach-Unterricht auf der Fibelstufe", „Der Muttersprach-Unterricht in den ersten Schuljahren", „Wie der kleine Schüler sich seine Fibel selbst schreibt"; alle drei Schriften 1879 zu Langensalza erschienen.

[4]) Vgl. die „Briefe über Unterricht und Erziehung, I. Heft, Breslau 1860", S. 22.

unbedingt notwendig. Als G. Schlimbach 1866 seine „Fibel" geschrieben hatte und mich bat, eine Anleitung zur Behandlung derselben zu veröffentlichen, habe auch ich es für Pflicht gehalten, die Vorübungen für den Sprech-Schreib-Lese-Unterricht ausführlich darzulegen. Der geneigte Leser findet dieselben in Kehr-Schlimbach: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre". Selbstverständlich dürfen diese Vorübungen nicht den riesigen Umfang annehmen, den Graser und Denzel ihnen angewiesen hat. Den Denzelschen Ausschreitungen gegenüber hat Johann Gottlieb Dreßler (1799 bis 1867) ganz recht, wenn er sagt, daß derartige Vorübungen die Kinder nicht mit offenem Ohr und Auge auf dem kürzesten Wege, sondern mit verbundenen Augen dem Ziele rückwärts entgegenführen[1]).

Was die Wahl der Schrift anlangt, so darf man jetzt wohl sagen, daß die von Graser und seinen Anhängern geforderte lateinische Schrift trotz der für sie noch neuerdings von Rudolf Dietlein (geb. 1816)[2]), Hans Rudolf Rüegg (geb. 1824) u. a. ins Feld geführten Gründe zum Anfangsunterrichte nicht mehr benutzt wird, sondern daß sich jetzt die deutsche Schreibschrift das Bürgerrecht errungen hat, das ihr so lange gewahrt bleiben wird, bis es den oberen Schulbehörden gefallen wird, Änderungen zu treffen. Nur darf man sich nicht dem Glauben hingeben, als ob betreffs der Benutzung der deutschen Schreibschrift überall Einstimmigkeit herrschte. Im Gegenteil: es sind manche Verfasser von Fibeln in der Anordnung und im Stufengange so peinlich, daß sie erst alle kleinen Buchstaben abthun, ehe sie zur Schreibung der großen schreiten. Lieber opfern sie die Orthographie und schreiben die Hauptwörter mit Minuskeln, als daß sie ein Titelchen von ihrem „strenggeordneten" Stufengange aufgeben. Auch das ist ihnen einerlei, ob dadurch die sinnlosesten Silben entstehen, und die Kinder zur Gedankenlosigkeit angeleitet werden — es ist ja die Ehre gerettet, wenn das Prinzip mit aller Konsequenz verfolgt wird.

Ein weiterer Unterschied besteht dann auch darin, daß die einen das Lesen nur an der Schreibschrift lehren, während die anderen die Schwierigkeiten häufen und Schreib- und Druckschrift zugleich üben. Der Grundsatz: „Immer nur eine Schwierigkeit auf einmal", verdient für alle Fibeln Beachtung, und es sollte deshalb die von Wilhelm Harnisch eingeführte und

---

[1]) Vgl. Dreßler: „Anleitung zum Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben, Leipzig 1836", S. 40.

[2]) S. „Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten, VIII. Band, Gotha 1879", S. 168—80. R. Dietlein, gab 1881 zu Berlin eine „Deutsche Fibel in Rundschrift" heraus, H. R. Rüegg folgte 1882 mit seiner „Fibel in Rundschrift für schweizerische Elementarschulen", Zürich und Bern. — Lateinische Schrift hatten die Fibeln von Th. Hegener (1843), Friedrich Sostmann (2. Aufl., 1852), G. L. W. Köhnlein (1851) u. a. Mit einer Art Urschrift fängt der Unterricht nach Prof. Dr. Tuiskon Ziller (1817—82) an (vgl. sein „Jahrbuch"), S. A. Poland († 1855) wandte seiner Zeit eine ähnliche in seinen „Vorübungen zu einem geistigen Schreib- und Leseunterrichte" (4. Aufl., 1838) an, ebenso Franz Grüzmacher (1791—1863) in seiner „Hand-Fibel für den ersten Lese- und Sprachunterricht, 1. Aufl., Bromberg 1860". Vgl. über des Letzteren interessantes Verfahren auch seinen „Grundriß für den ersten Unterricht in der deutschen Sprache, Bromberg 1827", sowie das Schriftchen: „Die Leselehrmethode des Bromberger Seminars, Berlin, Posen und Bromberg 1845". Auch R. J. Wurst und W. Stern hatten schon früher ähnliche Buchstabenformen angewandt. Schon 1803 hatte auch Joh. Christian August Heyse (1764—1829) gefordert, daß die „ABC- und ersten Lesebücher nicht in deutscher Druckschrift, sondern in lateinischer Kursivschrift gedruckt" würden, und daß die Kinder die lateinische Schrift früher lernten als die deutsche. („Anleitung, Hannover 1803", S. 46.)

vom Schulrat Otto Schulz[1]) warm befürwortete sogen. gemischte oder unreine Schreiblese-Methode endlich doch einmal auf den Aussterbeetat gesetzt werden. Die reine Schreiblese-Methode läßt sich recht wohl mit richtiger Orthographie und mit einem gut geordneten Stufengange betreiben, so daß den Verfassern derartiger Fibeln recht dringend anzuraten sein möchte, auch auf diesem Gebiete den didaktischen Forderungen der Pädagogik Rechnung zu tragen. Einen Anfang zur Verbesserung dieser Verhältnisse finden wir bereits in einigen neueren Fibeln. So nehmen z. B. Adolf Böhme[2]) und Hermann Bohm[3]) erst eine Anzahl von Buchstaben in Schreibschrift und holen dann die Druckbuchstaben nach. Noch sorglicher finden wir die Scheidung der Schreib- und Druckschrift in der „Deutschen Fibel" von Rudolf und Woldemar Dietlein (Wittenberg 1872). Das kombinierende Schreiblesen Dietleins beginnt zunächst mit Anschauungs-, Elementier- und Kopflautier-Übungen, und zwar in Verbindung mit den Vorübungen zum Schreiben. Die zweite Stufe, welche den nötigen Übungsstoff zu den eigentlichen Schreiblese-Übungen enthält, bezweckt besonders die Erzielung einer anschaulichen Vermittelung des Wortverhältnisses. Das Lesen der kleinen Druckbuchstaben tritt erst auf der dritten Stufe auf, so daß nun im vierten Abschnitte dem gemischten Schreiblesen kein Hindernis mehr entgegensteht. Der Dietleinsche Versuch, die Anhäufung von Schwierigkeiten zu vermeiden und auf eine Verteilung derselben bedacht zu sein, ist jedenfalls anerkennenswert; indes darf dabei doch nicht verschwiegen werden, daß Dietleins Verfahren von der vierten Stufe an (dem Eintritte der großen Buchstaben) streng analytisch ist, und daß überhaupt sein Verfahren der Normalwörter-Methode sehr nahe kommt[4]). Dasselbe gilt auch von dem Mengesschen Verfahren[5]), welches sich von dem Dietleinschen indes dadurch unterscheidet, daß die Betonung des Anschauungsunterrichtes ungleich weitgehender ist. Menges bringt von Anfang an Hauptwörter in der deutschen Kurrent- und Druckschrift, er schreibt aber die Hauptwörter mit groß resp. fett gedruckten Anfangsbuchstaben, oder er setzt für unbekannte Zeichen Striche, z. B. —**ald**, —**olz** u. s. w. Beim Lesen müssen dann die Kinder den fehlenden Laut erraten und dadurch ihr Bewußtsein der Lautgliederung schärfen. Trotz einiger Sonderbarkeiten verdienen die genannten Versuche die Beachtung des Lesers, und wir haben es deshalb auch für unsere Pflicht gehalten, ihnen in unserer Geschichte des ersten Leseunterrichtes den verdienten Platz einzuräumen.

Fibeln nach der gemischten Schreiblese-Methode erschienen von: Friedrich Lucas (2. Aufl., Magdeburg 1828) — Ignaz Thomas Scherr (Zürich 1831) — J. D. Kanitz (Köslin 1836) — Joseph Drieselmann (3. Aufl., Erfurt 1841) —

---

[1]) O. Schulz: „Anweisung zum ersten Unterricht im Lesen mit Rücksicht auf die ‚Berlinische Handfibel', Berlin 1842", S. 58—61. („Verbindung des Schreibens mit dem Lesen".)

[2]) Böhme: „Anleitung zum Leseunterricht, 8. Aufl., Berlin 1882", S. 88—89.

[3]) Bohm in Diesterwegs „Wegweiser, II. Band, 5. Aufl., Essen 1875", S. 140.

[4]) Vgl. R. Dietlein: „Der vereinigte Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese-Unterricht auf der Unterstufe; ein Begleitwort zur ‚Deutschen Fibel', Wittenberg 1874". Vgl. auch das spätere Schriftchen desselben Verfassers: „Kurze Anleitung für den zweckmäßigen Unterrichtsbetrieb der kombinierten Schreiblese- und Normalwörter-Methode mit besonderer Bezugnahme auf D.s ‚Deutsche Fibel' Ausg. A., B. und C., Berlin 1883".

[5]) Johannes Menges, der ehemalige Stadtschul-Inspektor von Worms, schrieb: „Der geistentwickelnde Leselehrer; Anleitung zur Erteilung eines gründlichen Anschauungs- und Leseunterrichtes für angehende Lehrer und gebildete Mütter, Darmstadt u. Leipzig 1872. — Vgl. auch dessen: „Erstes Lesebuch. Eine Lese-, Denk- und Schreibe-Fibel. Ebenda 1867".

Joseph Steuer (3. Aufl., Breslau 1842) — Georg Heckmann (2. Aufl., Mannheim 1843) — M. Leidesdorf (Berlin 1843) — Johann Arnold Corsten (10. Aufl., Aachen 1843) — Karl Ritsch (2. Aufl., Aachen 1843) — Georg Andreas Winter (Leipzig 1843) — Ludwig Borkenhagen (Berlin 1844) — Louis Gittermann (Magdeburg 1847) — W. Myski (Kammin 1847) — Karl Gottfried Radestock und C. F. Richter (Leipzig 1847) — Georg Rademacher (Harburg 1848) — Wilhelm Theel (Königsberg i. N. 1848) — Fr. Schröder (Elberfeld 1851) — Johann Bumüller und Ignaz Schuster (Freiburg i. Br. 1852) — Joh. Fr. Ranke (Düsseldorf 1852) — Albert Haesters (Essen 1853) — Fr. Baumgart und Ed. Woysche (Frankfurt a. O. 1853) — Christian Kost (Wolfenbüttel 1853) — J. F. A. Giesemannn (6. Aufl., Eisleben 1854) — H. Pabst (4. Aufl., Verden 1854) — Ernst Quietmeyer, Louis Münkel, G. Gölitz (Hannover 1854) — Wilhelm Herchenbach (Düsseldorf um 1855) — K. F. E. de Parade (Delitzsch 1855) — J. Schnückel (Eschweiler 1855) — Johann Karl Friedrich Hubert (Berlin 1856)[1] — Konrad Stadtländer (Hannover 1856) — W. Niedergesäß (Langensalza 1857) — N. Rackwitz (Krotoschin 1857) — Martin Rengier (Paderborn 1857) — J. Rührenberg (1857) — J. C. Scholderer (5. Aufl., Frankfurt a. M. 1857) — Weck, Strauß und Rönigk (Zeitz 1857) — F. W. Sendelbach (Kolberg 1858) — Friedrich Schröder (Langensalza 1859) — August Berthelt, Julius Cäsar Jäkel, Karl Gottlieb Petermann, Louis Thomas (Leipzig 1861) — Joh. Hempel (Lübeck 1860) — Peter Müller (Oppenheim a. Rh. und Darmstadt 1860) — J. A. Ruppert und D. Gerlach (3. Aufl., Fulda 1860) — Heinrich Schlepper (Lüneburg 1860) — Johann Schmitt (Darmstadt 1860) — C. Voß (Leipzig 1860)[2] — Leonhard Camenisch (Chur 1862) — C. Meier (Chemnitz 1862)[3] — Wilhelm Fix (Leipzig 1863) — Franz Xaver Kieffer (7. Aufl., Mainz 1863) — Friedrich Scharlach und Ludwig Haupt (Halle 1863) — Adolf Büttner (Berlin 1864)[4] — Friedrich Wilhelm Hunger (Hildburghausen 1864) — Franz Kühn (1. illustr. Aufl., Breslau 1864) — F. Paulisch (Berlin 1864) — Franz Schütte (Siegen 1864) — Theodor Wolff (Erfurt 1864) — Karl Wilhelm Albrecht (Guben 1865) — M. Kremer (Frankfurt a. M. 1866) — H. J. Rademacher (2. Aufl., Aurich 1866) — A. Wille (Eberswalde 1866)[5] — Gerhard Masbaum (2. Aufl., Paderborn 1867) — Karoline Meyer (Hamburg 1867) — Heinrich Friedrich Flügge (Hannover 1868) — Wilhelm Gerdes (13. Aufl., Aurich 1868) — Christoph Wilhelm August Petersen (Schleswig 1869) — Joseph Heinrich (Prag 1869) — August Hiltenkamp (4. Aufl., Soest 1870) — A. Hörnemann und A. Huesmann (Essen 1870) — Gustav Maack (Potsdam 1870)[6] — Joh. Michaelis (5. Aufl., Hermannstadt 1870) — Rahe, C. Ittig und Koch (Bremerhaven 1870) — August Wallmann (Hannover 1871) — A. Fricke und A. Lohmann (Braunschweig 1872) — Franz Honcamp (16. Aufl., Heiligenstadt 1872) — H. C. Schwecke (Oldenburg 1872) — B. Schintgen (Luxemburg 1873) — Dietrich und H. Klusmann (Oldenburg 1874) — Joseph Kaiser (Berlin 1874) — Karl

[1]) Vgl. Karl Hubert (geb. 1815): „Anweisung zur Anwendung einer einfachen Methode beim ersten Unterricht im Lesen und Schreiben, Berlin 1856“.

[2]) Vgl. Voß: „Orthographie und Lesen vereinigt u. s. w., Leipzig 1860“.

[3]) Vgl. Meier: „Lehrplan für den Unterricht im Lesen, Frankenberg i. S. 1884“.

[4]) Vgl. A. Büttner (geb. 1827): „Der erste Schreib- und Leseunterricht in der Elementarschule, Berlin 1866“. — 4. Aufl. 1883.

[5]) Vgl. A. Wille: „Anleitung, nach welcher unsere Kinder leicht und sicher lesen und schreiben lernen, Neu-Ruppin 1877“.

[6]) Von der 6. Auflage (1880) ab ist die Fibel von G. Maack (geb. 1835) nach der reinen Schreiblese-Methode bearbeitet.

Öhlwein (Leipzig 1874)[1] — C. W. J. Schmidt (4. Aufl., Hamburg 1874) — Friedrich Valtin (11. Aufl., Plauen 1874) — J. G. A. Lochmann (18. Aufl., Leipzig 1874) — Gentz, Schäfer I., Schäfer II. und Scherler (9. Aufl., Potsdam 1875) — Lebrecht Diesner (Halle 1875) — Karl Steinert (3. Aufl., Kolmar 1876)[2] — Ludwig Schindler (Wien 1876)[3] — H. Deden (Bergedorf 1877) — J. Erpelding und J. Zahles (2. Aufl., Luxemburg 1877) — Anton Arendt (15. Aufl., Braunsberg 1878) — A. Berthelt, K. G. Petermann, L. Thomas und Moritz Baron, Theodor Junghanns, Hermann Schindler (Leipzig 1878) — Friedrich Krumbacher (16. Aufl., Nürnberg 1878) — M. Reuter (3. Aufl., Trier 1879) — Ludwig Solereder (52. Aufl., München 1879)[4] — Joseph Dorn (Breslau 1880) — Karl Hermanns (35. Aufl., Philadelphia 1880) — Franz Schmidt und Urban Dreßler (23. Aufl. des Erst. Leseb. f. Volksschulen von F. Schmidt, Leipzig 1881)[5] — R. Kaufmann (Nienburg a. S. 1881) — Christian Böhm (Riga 1882) — Julius Neve (Berlin 1882) — Wilhelm Ehlers (Hamburg 1883) — C. Löffler (Osterwieck a. H. 1884)[6] — Hermann Lehnigk (Spremberg 1884).

Fibeln nach der reinen Schreiblese-Methode schrieben u. a. Johann Jakob Sablowski (Königsberg 1832) — Adolf Böhme (Berlin 1839)[7] — Karl Friedrich Schlegel und Friedrich August Steger (Halle 1846)[8] — Gose (Magdeburg 1847) — Friedrich Schierhorn (Brandenburg 1850)[9] — F. Hagemann (2. Aufl., Stendal 1851) — Lorenz (2. Aufl., Heiligenstadt 1851) — Wilhelm Freier (Langensalza 1852)[10] — D. H. Orendorf (Bernburg 1852) — Voß (Worms 1852) — Ludwig Wangemann (3. Aufl., Leipzig 1852)[11] — Johann Heinrich Christian Schmidt (Braunschweig 1853) — Friedrich Warmholz und Wilhelm Kurths (Magdeburg 1853) — Herzog (3. Aufl., Kassel 1854) — Karl Wilhelm Albrecht (13. Aufl., Guben 1855)[12] — Heinrich Burgwardt (Altona 1855) — Friedrich August Fehre (Erfurt 1857) — Ernst Friedrich Hammer (10. Aufl., Königsberg 1857)[13] — Hans Rudolf Rüegg (St. Gallen 1857) — Johann Fölsing und Georg Heck (Darmstadt 1858) — Johannes Halben (Hamburg 1858) — Engelbert Hegener (Arnsberg 1858) — Ernst Andreas Wieder-

[1]) Vgl. Öhlwein: „Psychologische Grundlage und Gebrauchsanweisung u. s. w., Leipzig 1874".

[2]) Vgl. Steinert: „Lehrgang für den Unterricht im Schreiblesen, Frankfurt a. O. 1871". — 2. Aufl., Berlin 1884.

[3]) Vgl. Schindler (1849—79): „Theoretisch-praktisches Handbuch für den ersten Schulunterricht, Leipzig 1876—77".

[4]) Vgl. Solereder: „Erläuterungen zur Fibel für den Sprech-, Schreib-, Leseunterricht, München 1878". — 2. Aufl. 1883.

[5]) Vgl. F. Schmidt: „Der erste Schreib- und Leseunterricht, Leipzig 1873".

[6]) Vgl. Löffler: „Methodische Behandlung u. s. w., Osterwieck a. H. 1884".

[7]) Vgl. Böhme (geb. 1816): „Anleitung zum Schreiblese-Unterricht, Berlin 1842".

[8]) Vgl. Steger: „Lehrgang für die Schreiblese-Methode, Halle 1847".

[9]) Vgl. Schierhorn (1822—81): „Die Schreiblese-Methode und ihre Anwendung, Brandenburg 1860"; „Der vereinigte Lese-, Schreibe-, Sprach- und Anschauungs-Unterricht auf der Unterstufe, ebend. 1863"; „Der Sprach-Schreiblese-Unterricht, ebend. 1867".

[10]) Vgl. Freier (geb. 1824): „Der Schreiblese-Unterricht in der Elementarschule, Langensalza 1852".

[11]) Vgl. Wangemann (geb. 1821): „Der elementarische Sprachunterricht durch die drei Stadien des Sprechens, Schreibens und Lesens, 3. Aufl., Leipzig 1853". — 4. Aufl. 1869.

[12]) Eine andere Ausgabe der Albrechtschen Fibel ist schon auf Seite 95 genannt. — Vgl. auch Albrecht: „Die erste und wichtigste Lesestufe und der Schreiblese-Unterricht, Guben 1848". — 2. Aufl. 1863. — 3. Aufl. 1874. — 4. Aufl. 1884.

[13]) Vgl. Hammer (geb. 1810): „Lehrgang für den Schreiblese-Unterricht, Königsberg 1841".

hold (Frankfurt a. M. 1859) — H. Rudolf Dietlein (Leipzig 1861)[1] — Karl Bormann (Berlin 1862)[2] — E. Straube (2. Aufl., Elbing 1862) — F. J. Bodenmüller (3. Aufl., Karlsruhe 1863) — H. Friedrichs (Oldenburg 1863) — Meyer und Schwarzlose (Rathenow 1863) — Karl Schell (Leipzig 1863) — Wilhelm Tanck (Kiel 1863) — T. Ruf (Nördlingen 1864) — K. Chr. G. Barthold (Düsseldorf u. M.-Gladbach 1865) — Robert Niedergesäß (Wien 1865) — Chr. L. Schuler (Stuttgart 1866)[3] — Heinrich Solger (Würzburg 1866) — Gerold Eberhard (Zürich 1867)[4] — Wilhelm Fix (Leipzig 1867) — H. Nack und H. Flathmann (6. Aufl., Stade 1870) — J. Ch. Briese (20. Aufl., Köslin 1871) — Eduard Bock (2. Ausg., Breslau 1872)[5] — H. Steffe und J. Meinhard (11. Aufl., Siegen 1872) — R. Kilchsperger (Zürich 1873) — P. Ax (1875) — Joseph Brandl (4. Aufl., Klagenfurt 1876) — Friedrich Coring und Ludwig Wegener (Oldenburg 1876)[6] — Johann Besta und E. Richter (Ober-Glogau 1877) — Gottlieb Pache (Berlin 1877) — August Spohn (4. Aufl., Leipzig 1877) — August Bonow (Kolberg 1878) — Friedrich Dietrich (3. Aufl., Breslau 1878) — L. Schmid (Chur 1878) — Wilhelm Theel (Berlin 1878)[7] — Wilhelm Ludwig (Berlin 1878) — Ludwig Unglenk und Karl Pfeiffenberger (Mannheim und Straßburg 1878) — Albert Baack (Berlin 1879) — Julius Goldschmidt (8. Aufl., Freiburg i. Br. 1879) — Adolf Lack (2. Aufl., Frankfurt a. M. 1879) — Heinrich Gabriel und Karl Supprian (Bielefeld und Leipzig 1880) — Karl Franke (Berlin 1881) — Joseph Lepke (Breslau 1881) — Heinrich Wegener (Göttingen 1881) — August Wichmann (Berlin 1881) — Julius Karassek (4. Aufl., Danzig 1882) — Albert Meinzer (Würzburg 1883) — Friedrich Bartels, Julius Rathmann, Richard Osner (Altenburg 1883) — Klemens und Max Berbig (Gotha 1883)[8] — Robert Wernecke (Berlin 1884)[9] — B. Dürken (Osnabrück 1884)[10] — Franz Liekefett (Hildesheim 1884)[11] — Karl Haag (Reval 1885).

Fassen wir alles, was wir bisher betrachtet haben, zusammen, so kommen wir zu dem Resultate, daß die reine Schreiblese-Methode den Vorzug vor der gemischten verdient, daß Lesen und Schreiben zusammengehören, und daß das, was man thut (schreibt), sich entschieden viel fester in die Seele einprägt, als das, was man nur sieht (liest). Bei der Schreiblese-Methode wird der Schüler gezwungen, sich die Buchstaben genau anzusehen und seine Selbstthätig-

[1]) Andere Fibeln Dietleins sind an den betreffenden Orten genannt. Vgl. Dietlein: „Führer durch das Gebiet des Sprech-Schreiblese-Unterrichtes, Leipzig 1861“.

[2]) Bormann (1802—82) bearbeitete die Fibel von Otto Schulz für den Schreiblese-Unterricht.

[3]) Vgl. Schuler: „Methodische Anleitung u. s. w., Stuttgart 1855“.

[4]) Eine andere Bearbeitung erschien zu Zürich 1882.

[5]) Eine andere Bearbeitung erschien 1877. — Vgl. Bock (geb. 1816): „Anweisung zum Schreib- und Leseunterricht, Breslau 1873“; auch Wilhelm Skrodzki (geb. 1837): „Anleitung zum deutschen Schreib- und Leseunterricht in utraquistischen Schulen. Breslau 1877“.

[6]) Vgl. Ludwig Wegener (geb. 1847): „Methodik für den Leseunterricht auf der Unterstufe, Oldenburg 1876“.

[7]) Die 1848 erschienene Fibel von F. W. Theel (geb. 1813) war nach der gemischten Schreiblese-Methode bearbeitet.

[8]) Vgl. Klemens Berbig: „Der vereinigte Anschauungs-Sprech-Schreib-Lese-Unterricht, Gotha 1884“.

[9]) Vgl. Wernecke: „Der vereinigte Anschauungs- und Sprachunterricht in der Elementarklasse, 2. Aufl., Berlin 1882“. — 1. Aufl., Wittenberg 1879.

[10]) Vgl. Dürken: „Grundsätze und Plan der Fibel u. s. w., Osnabrück 1884“.

[11]) Vgl. Liekefett (geb. 1854): „Begleitwort zur deutschen Fibel, Hildesheim 1884“.

keit zu üben. Er wird zu einem schaffenden Wesen und gewinnt dadurch nicht allein eine herzliche Freude an seinen kleinen Schöpfungen, sondern wird auch geistig in der ersprießlichsten Weise gefördert. Wir stehen mit diesen Ansichten nicht allein, denn schon die meisten Pädagogen der dreißiger und vierziger Jahre stimmen in dieses Urteil ein. Betreffs der Pädagogen der Jetztzeit aber braucht man nur die eine oder die andere der erschienenen Fibeln oder Anweisungen aufzuschlagen, um das Lob der Schreib-lese-Methode in allen Tonarten zu hören. Dieser letztere Umstand ist jedenfalls auch der Grund, daß die Schreiblese-Methode großen Anklang und eine weite Verbreitung gefunden hat, so daß man jetzt wohl mit Recht sagen darf, daß sie die in den meisten Schulen herrschende ist. Die mancherlei Anweisungen zur Behandlung derselben haben ihrer Verbreitung jedenfalls großen Vorschub geleistet, der wahre Wert ihrer Prinzipien ruht aber doch in ihr selbst: ihre Naturgemäßheit ist ihr Sieg.

So stehen die Sachen heute.

Ehe die Leseangelegenheit in dieses Fahrwasser kam, mußte sie freilich erst durch viel Trübsal hindurchgehen. Zuerst wurde nach dem Bekanntwerden der Graserschen Schreiblese-Methode die Sucht der Lehrer, eine neue Methode zu erfinden, zur wirklichen Manie. Pädagogische Gelbschnäbel und alte Graubärte arbeiteten um die Wette. Jede unbedeutende Manier, oft nur das Versetzen einiger Buchstaben, wurde mit großem Geschrei als „neue Methode" proklamiert und längst Dagewesenes und Veraltetes als nagelneue Weisheit aufgetischt. Alle anderen Unterrichtsfragen traten vor der Lesefrage zurück, und die Methodenreiterei der Experimentalpädagogen wurde wirklich zum Ekel. Von Schriften über die Schreiblese-Methode und Anleitungen zur Erteilung des ersten Unterrichts nach derselben nennen wir noch folgende:

Fr. Köhler: „Letzte Begründung des Schreib- und Lese-Unterrichtes, Hannover 1830". — Johann Christian Bauriegel (1773—1856): „Das Lesen zu lehren in Verbindung mit dem Schreiben, Neustadt 1831". — Ch. H. Müller: „Der Schreib-lese-Unterricht in Lektionen dargestellt, Künzelsau 1840". — Georg Schneider (1817—47): „Ein Wort über die Schreiblese-Lehrmethode, Münster 1841". — Johann Heinrich Schöne: „Der Elementarunterricht u. s. w., Langensalza 1847. — Franz Konrad Offinger (1791—1863): „Der Schreiblese-Unterricht in seiner natürlichen Verbindung mit dem Sprachunterrichte, Bayreuth 1848". — Philipp Anton Giestl: „Praktische Anleitung zu einem naturgemäßen Lautier- und Schreiblese-Unterricht, Pilsen 1849". — Matthias Pernold: „Der Schreiblese-Unterricht, Szegedin 1858". — Johann Vogl: „Praktischer Lehrgang des Lautierunterrichts in Verbindung mit dem Schreiben, Graz 1860". — Christian Fröhlich: „Der Leseunterricht in der Volksschule, Haßloch 1868". — Franz Gartner: „Anleitung zur Erteilung des Schreiblese-Unterrichts, Wien 1868". — Louis Lackemann (geb. 1832): „Methodische Anleitung zum Schreiblese-Unterricht, Hamburg 1869". — B. Schlotterbeck: „Der Schreiblese-Unterricht, Wismar 1869". — Georg Hoffmann: „Der vereinigte Anschauungs-, Sprech-, Schreib- und Lese-Unterricht, München 1877 (2. Aufl. 1883)". — C. Steinhäuser: „Der Sprech-Schreib-Lese-Unterricht, Langensalza 1878". — Joseph Saatzer (geb. 1838): „Das erste Schuljahr, Prag 1878". — Karl Beckström (geb. 1838): „Der elementare Lese-, Schreib- und Rechtschreibe-Unterricht, Berlin 1879". — Franz Herrmann: „Die Unterklasse, 7. Aufl., Prag 1879". — H. Schönmann: „Anleitung zur methodischen Behandlung u. s. w., Eßlingen 1880". — Johannes Schneiderhan: „Der Anfänger. Theoretisch-praktische Anleitung u. s. w. Freiburg i. Br. 1882". — Franz Falcke: „Die erste Stufe des Lesens und Schreibens, Bernburg 1886"

Wem die betreffenden Fibeln nicht zugebote stehen, der lese nur einmal die Anzeigen und Kritiken im „Pädagogischen Jahresberichte" von August Lüben und Karl Nacke, — er wird unser Urteil bestätigt finden. Interessant ist es übrigens jedenfalls, daß sich gerade in jener Zeit Stimmen erhoben, welche bei den niederen Ständen das Lesen für unnötig oder gar für nachteilig erklärten. Man suchte in vollem Ernste zu beweisen, daß das „gemeine Volk" zum Lesen weder Zeit noch Bedürfnis habe, und daß Leute, die nicht lesen könnten, sich glücklicher fühlten und viel besser seien, als solche, die lesen könnten. Das war die letzte Konsequenz, die der aristokratisch-despotische Geist aus den schlechten Lese-Lehrmethoden zog! — Während aber die Gegner sich stritten, war schon lange eine neue Methode aufgetaucht, die alle Übelstände zu beseitigen und alle Vorteile der bisherigen Verfahrungsweise beizubehalten und zu übertreffen versprach. Es war dies

4. Die analytisch-synthetische Methode.

Die analytisch-synthetische Methode, welcher A. Lüben den Namen „Normalwörter"- und W. Jütting die Bezeichnung „Realmethode" gegeben hat[1]), ist ebenso wenig eine Frucht der neueren Zeit, wie die vorher beschriebenen Lese-Lehrmethoden. Schon im Früheren haben wir gesehen, daß bereits Valentin Ickelsamer die Laute aus Wörtern (Hans, Ot, März u. s. w.) entwickelte. Dem Vater der Lautiermethode gebührt demnach auch die Ehre, der Begründer der analytisch-synthetischen Lese-Lehrmethode genannt zu werden. Später wird dann auch von dem berühmten Valentin Jamerai Duval (1695—1775), einem lothringischen Hirtenknaben, welcher Direktor des Kaiserlichen Antikenkabinetts in Wien wurde, erzählt, daß er ohne jegliche Hilfe von selbst lesen lernte. Er hatte das Vaterunser auf einem Zettelchen, betrachtete die Wörter genau, löste sie auf und erwarb sich so eine völlige Kenntnis der Buchstaben und der Lesefertigkeit[2]). Im Jahre 1785 erschien zu Warschau in polnischer Sprache ein Elementarbuch unter dem Titel: „Elementarz Komisyi Edukacyjnéj z roku 1785, we Warszawie", dessen Verfasser Onufry Kopczyński (1736—1817) war, ein damals angesehener Grammatiker und Mitglied der „Kommission für Erziehung", einer Vereinigung hervorragender gelehrter Geistlichen und hochgestellter Staatsbeamten. In diesem Elementarbüchlein wird der Leseunterricht an eine Reihe von Hauptwörtern geknüpft, von denen die drei ersten oyciec (Vater), matka (Mutter), siostra (Schwester) lauteten[3]). Jenes Buch scheint aber nur eine geringe Verbreitung gefunden zu haben, denn schon 1810 gab dieselbe Kommission ein anderes, von Konstantin Wolski verfaßtes Elementarbuch heraus, in welchem eine Art Schreiblese-Methode zur Anwendung kommt. Ob die ungeschickte Wahl der Normalwörter Kopczyńskis oder die geringe methodische Durchbildung der polnischen Lehrer damaliger Zeit an dem Mißerfolge des erwähnten Versuches

---

1) Man hat sie auch die „Vogelsche Methode", die „Krämer-Vogelsche Methode", die „Leipziger Methode", die „Real-Leselehrmethode", die „Verbal-Methode" u. s. w. genannt.

2) Karl Weiß (geb. 1826) in der „Allgemeinen Deutschen Biographie", V. Band, Leipzig 1877", S. 499—500.

3) Über das erwähnte Elementarbuch veröffentlichte der vor einigen Jahren verstorbene Dr. F. Nowakowski (ehemals Lehrer und Schulinspektor, zuletzt Bibliothekar der gräfl. Branickischen Bibliothek zu Suchnia in Galizien) ausführliche Mitteilungen in Nr. 33—36 des Jahrgangs 1871 der in Lemberg erscheinenden pädagogischen Zeitschrift „Szkoła".

die Schuld trugen, ist schwer zu entscheiden[1]). In Deutschland wurde die Methode erst bekannt durch Friedrich Gedike (1754—1803), Kgl. preuß. Oberkonsistorial- und Oberschul-Rat, sowie Direktor des Kölnischen Gymnasiums in Berlin, den Urheber der preußischen Abiturientenprüfungen, einen unserer verdientesten Schulmänner, dessen Wort ein bedeutendes Ansehen hatte[2]). Schon 1779 findet sich in seinem „Aristoteles und Basedow, oder: Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neueren", eine Abhandlung „vom Lesenlernen und anderen verwandten Materien", in der er erklärt, daß das Buchstabieren eine folternde Übung für das Kind sei, und daß man das Lesen trotz aller Anstrengung und Marter nicht in zwei Jahren lerne[3]). Das Unglück sei, daß man anfange, die Sprache zu lehren, ehe das Kind Begriffe habe und die Bedeutung der Wörter kenne. Dem Übel könne nur die analytisch-synthetische Methode abhelfen, — die Methode, welche man in allen Wissenschaften habe[4]). Um seine Anschauungen konkret darzulegen, schrieb Gedike eine Fibel. Dieselbe erschien unter dem Titel: „Kinderbuch zur ersten Übung im Lesen ohne Abc und Buchstabieren" (Berlin 1791)[5]). In dem Vorworte sagt Gedike, daß es der natürliche Gang des menschlichen Geistes, vornehmlich des sich entwickelnden Geistes sei, von dem Ganzen zu den Teilen, von den Folgen zu den Gründen fortzuschreiten. Bisher habe man sich bemüht, die Kinder durch Buchstaben die Wörter kennen zu lehren; er wolle durch die Wörter und zugleich mit den Wörtern die Buchstaben lehren. All' die Künsteleien und Spielereien seien überflüssig, wenn man das Kind von Anfang an gewöhne, mit Verstand zu lesen. Hauptsache sei, daß man das Kind für das Lesen interessiere. So lange die Kinder nicht im Anschauen, Denken und Sprechen gehörig vorgebildet seien, habe das Lesen keinen Zweck. — Diesen Gesichtspunkten entsprechend war das Gedikesche „Kinderbuch" eingerichtet. In demselben hat jeder Buchstabe seine Seite, auf der er gleichsam die Hauptrolle spielt. Er steht einzeln viermal obenan, zweimal rot, zweimal schwarz gedruckt. In der ersten Reihe sind die Wörter, welche immer den Buchstaben, der gelernt werden soll, enthalten, alle rot; dann kommen Reihen, in welchen er in jedem Worte allein rot, und dann solche, in welchen er allein schwarz steht. Zuerst ist er der erste Buchstabe des Wortes, nachher steht er auch in der Mitte; die letzte Zeile jeder Seite enthält dieselben Wörter, welche in der ersten standen, jedoch nicht in derselben Ordnung und alle schwarz gedruckt. Gedike versuchte seine Methode bei seiner Tochter,

---

[1]) Erst im Jahre 1878 erschien wieder ein Elementarbuch nach der Normalwörtermethode in polnischer Sprache, dessen Verfasser, Adam Rusch (geb. 1817), Lehrer an der Volks- und Bürgerschule zu Bielitz (Österr.-Schlesien) ist. Es wird in Österr.-Schlesien, sowie in der Bukowina gebraucht, ist aber in den galizischen Schulen nicht zur Einführung gekommen, da sein Inhalt nicht vom national-polnischen Geiste durchweht ist.

[2]) Vgl. Franz Horn (1781—1837): „Friedrich Gedike, eine Biographie. Berlin 1808".

[3]) A. a. O., S. 93—132.

[4]) Auch Johann Friedrich Herbart (1776—1841) redet der analytischen Methode das Wort; ebenso Friedrich Eduard Beneke (1798—1854). (Vgl.: „Erziehungs- und Unterrichtslehre, II. Band, Berlin, Posen und Bromberg 1836", S. 261.)

[5]) Zum letzten (3.) Male 1836 aufgelegt. Eine bemerkenswerte Ähnlichkeit mit Gedikes „Kinderbuch" hatte das Büchlein: „Deutsches ABC, oder dreissig Übungen des allerersten Lesens, Denkens, Zälens, Schreibens, für die unterste Klasse der Bürgerschulen und den häuslichen Unterricht. Zwei Theile. Züllichau 1790". Verfasser desselben sowie der dazugehörigen „Anweisung" (1790) war Karl Ehrenfried Günther, Konrektor zu Öls in Schlesien.

einem Mädchen von fünf Jahren, das nach derselben in zwei Monaten lesen lernte, und er glaubte deshalb auch, daß sie in jeder Volksschule zu verwirklichen sei.

Gedike war der Vorläufer einer neuen Entwickelungsphase in der Geschichte der Elementarmethode. Es erging ihm indes genau so, wie den Vorläufern der Lautier- und Schreiblese-Methode, — sein Wirken wurde anerkannt, aber in den Schulen fanden seine Vorschläge keinen Eingang. Es mußte erst ein anderer Mann kommen, der mit gewaltiger Kraft in die Lärmtrompete der Zeit stieß und die schlafenden Geister aus ihrem Sicherheitsdusel aufrüttelte. Dieser Mann war J. Jacotot.

Joseph Jacotot, geb. am 4. März 1770 zu Dijon, besuchte das collège seiner Vaterstadt, studierte Mathematik, erhielt schon mit neunzehn Jahren den Lehrstuhl für Humaniora am collège zu Dijon, hörte Vorlesungen über Rechtswissenschaften, ward Advokat, trat 1791 in die Armee, wo er bald zum Kapitän der Artillerie aufstieg, kam 1793 in das Zentralbüreau der Kriegsmaterialverwaltung zu Paris, ward 1. Dezbr. 1794 Substitut des Direktors der sogen. polytechnischen Schule, 1796 Professor der alten Sprachen an der ersten Zentralschule zu Dijon, 1803 Professor der höheren Mathematik am Lyceum dieser Stadt, 1806 Professor an der Rechtsfakultät, 1809 Professor der reinen Mathematik an der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät, ging 1815 als Deputierter in die Repräsentantenkammer, lebte nach der Rückkehr der Bourbonen in Brüssel, das er 1818 verließ, um die Professur für französische Litteratur an der Universität zu Loewen anzunehmen, ging im August 1830 nach Paris, von wo er sich aber bald nach Valenciennes begab, kehrte im März 1838 nach Paris zurück und starb hier am 30. Juli 1840. Auf dem Gottesacker Père-La-Chaise errichteten ihm seine Verehrer ein mit den hauptsächlichsten Grundsätzen seines pädagogischen Systems geschmücktes Denkmal[1]). Das beste Denkmal hat er sich indes selbst gesetzt durch sein berühmtes Werk: „Enseignement universel. Langue maternelle, par J. Jacotot, chevalier de l'ordre royal du Lion-Belgique à Paris." (1818.) Wir folgen bei der vorliegenden Darstellung der Kriegerschen Übersetzung[2]).

J. Jacotot war im Gegensatze zu Jean Jaques Rousseau (1712 bis 1778) ein ebenso schlechter Schriftsteller als ausgezeichneter Lehrer. Sein Lehrtalent muß wohl ein außerordentliches gewesen sein, denn seine hervorragendsten Zeitgenossen (J. Kinker[3]), Pottier[4]), B. Froussard[5]), E. Boutmy[6]),

---

[1]) Vgl. Hugo Göring (geb. 1849): „Leben und Lehre Joseph Jacotots" in „J. Jacotots Universal-Unterricht u. s. w. von H. Göring, Wien 1883", S. I—CLXXIX. — Die genauesten Mitteilungen über Jacotot bietet Dezos de la Roquette in der „Biographie universelle ancienne et moderne, Tome XX, Paris 1858", p. 468—74.

[2]) Übersetzungen erschienen von J. P. Krieger (Zweibrücken 1830), Wilhelm Braubach (Marburg 1830), J. A. G. Hoffmann (Jena 1835), Hugo Göring (Wien 1883). — Die Litteratur über Jacotots Universal-Unterricht findet sich bei Krieger und bei Göring angegeben.

[3]) „Rapport sur la méthode de M. Jacotot, présenté au département de l'intérieur le 8 sept. 1826, Paris [Everat] 1829"). — Kinker war Professor zu Lüttich.

[4]) „Journal de l'émancipation intellectuelle, destiné aux pères de famille, Louvain 1829", p. 314 sqq.

[5]) „Journal de l'éducation" 1829, Maiheft.

[6]) „Une visite à Louvain. Suivie des considérations d'un père de famille sur l'importante découverte de M. Jacotot etc. Paris [Prosper Froment et Ponce] 1820. 2e édit."

J. M. Baudouin[1]) u. v. a.) wissen dasselbe nicht hoch genug zu rühmen[2]). Mit dem Schriftsteller Jacotot lag die Sache aber, wie bereits erwähnt, anders. Seine Darstellungen sind weitläufig, enthalten viel Ungehöriges und geben zu den gröblichsten Mißdeutungen Anlaß. Was ihm einst der Herzog von Levis[3]) schrieb: „Ihr so ausgezeichneter Verstand hat Sie vor dem den Erfindern gewöhnlichen Enthusiasmus nicht schützen können; er hat Ihre Urteilskraft berauscht, und Sie sind in das Paradoxe gefallen. Sie zeichnen sich also in der Erfindung aus, irren aber in der Logik", das war die reine Wahrheit. Besonders ist uns Deutschen der barocke und tiradenhafte Stil mit seinem Mangel an Klarheit und Gründlichkeit in einem so hohen Grade unangenehm, daß man auf den Gedanken kommen könnte, Jacotot habe gar nicht die Absicht gehabt, die Wahrheit zu enthüllen, sondern sie zu verhüllen. Indes hat er seine Schwäche später vollständig erkannt und eingestanden und es wiederholt ausgesprochen, daß seine Meinungen nicht seine Methode seien, und daß er sich nicht auf seine Auseinandersetzungen, sondern auf die Thatsachen berufen könne. Gleich Jacotots oberster Grundsatz: „Alle Menschen haben gleiche Intelligenz", beweist die Unklarheit seiner schriftstellerischen Produktion. Es liegt ihm dabei die Absicht durchaus fern, den Ansichten eines Baco von Verulam (1561—1626), Michel de Montaigne (1533—92), und Claude Adrien Helvetius (1715 bis 1771) beizupflichten, welche behaupten, daß die Menschen qualitativ und quantitativ mit gleichen Gaben ausgerüstet seien, und daß die Verschiedenheit der Bildung lediglich von der verschiedenartigen Erziehung herrühre, Jacotot will mit seiner wunderlichen Behauptung weiter nichts sagen, als daß der Mensch „ein vernunftbegabtes Wesen und folglich zur Auffassung von Beziehungen fähig ist. Besäße einer nicht Intelligenz genug, diese Unterscheidung zu machen, so wäre er kein Mensch, er wäre ein Tier"[4]). Er hat also hier nur die elementarsten Grundlagen des Lernens im Sinne: jeder ist demnach fähig, Beziehungen aufzufassen und seine Methode — Jacotot nennt sie ausdrücklich eine Methode für die Armen — zu verstehen. „Nicht der Mangel an Befähigung ist es, welcher den Menschen an seiner Bildsamkeit verhindert, sondern die Zerstreutheit, die Trägheit." „Der Fehler liegt also nicht in den geringen Anlagen, sondern im Willen des Menschen; der Schüler sage darum nicht, daß er es nicht könne, sondern er bekenne frei, daß er träge sei, und wir sind einig." Von dieser Auffassung ausgehend, fordert darum Jacotot auch vom Lehrer, „daß er an der Bildsamkeit eines geistig gesunden Kindes nie verzweifele, sondern nur für einen willenstärkenden und aufmunternden Unterricht sorge, das Interesse und den Eifer seiner Schüler anrege und alle mit gleicher Liebe umfasse. Als der

---

[1]) „Enseignement universel. Rapport sur les résultats, l'esprit et l'influence morale et intellectuelle de la méthode de M. Jacotot, présenté à M. de Vatimesnil, min. de l'instruction publique, le 5 août 1829 et dédié aux pères de famille par J. M. Baudouin, avocat à la cour royale de Paris. A Paris, au bureau du journ. de l'éim. int., Août 1829."

[2]) Andere Schriften für oder gegen Jacotot von Duriveau (1827), J. P. Coquilhat (1827), Benj. Laroche (1829), Joseph Rey, Guillard (1829), Souvestre (1829), A. Penot (1829), de Séprés (1829—30), Lorain (1829), B. Gonod (1830), Ratier (1834), E. Deshouillières (1839), Auguste Guyard (1840).

[3]) „Lettres sur la méthode Jacotot dite Enseignement universel, par M. le duc de Lévis, membre de l'Académie française. Paris 1830."

[4]) Kriegersche Übersetzung, S. 22.

Herzog von Levis Jacotot darauf aufmerksam machte[1]), daß vom Idioten bis zum tiefsinnigen Genie doch ein gar zu großer Abstand sei, und daß die Megalanthropogenesie oder die Kunst, große Menschen zu erzeugen, zu den Verirrungen des menschlichen Geistes gehöre, gab Jacotot die Antwort, daß flämische Kinder in der französischen Sprache ebenso denken und schreiben, wie der Herzog von Levis, — eine Auffassung, die sich auch an anderer Stelle wiederholt, wenn er das Wort von George Louis Leclerc Buffon (1707—88): „Das Genie ist bloß eine große Anlage zur Geduld (zur Ausdauer)" citiert und daran die Folgerung knüpft, daß sich der rechte Unterricht zunächst nicht an die Intelligenz, sondern an den Willen des Kindes zu richten habe. „Ist erst" — sagt er weiter — „der Wille angeregt und durch diesen die Selbstthätigkeit des Kindes gehörig geübt, dann ist auch der Methode der intellektuellen Emanzipation oder der Geistesentfesselung die Bahn gebrochen, und der Mensch kann dann alles lernen ohne explizierenden Lehrer. Auf das letztere legt Jacotot ganz besonderen Wert, denn nach ihm ist der Unterricht nicht die Kunst, Kenntnisse mitzuteilen, sondern die Kunst, anderen anzudeuten, was sie thun müssen, um sich selbst zu unterrichten[2]).

Nicht minder unklar ausgedrückt ist der andere Grundsatz Jacotots: „Alles ist in allem, nichts ist in nichts". „Dieses Axiom", sagt Jacotot[3]), „ist nicht die Grundlage unseres Themas, sondern die Grundlage der Übungen, zu denen man den Zögling anleiten muß. Man lerne etwas recht und gründlich, wiederhole dies unaufhörlich, beziehe alles andere darauf, und man wird verstehen, was ich meine. Man glaubt[4]), Telemach sei eine Schule für Fürstensöhne, aber er ist eine Schule für jedermann. Wir finden uns alle im Telemach, ich, der ich diese Zeilen schreibe, wie die, welche sich darüber lustig machen: Alles ist in allem!" Nach Jacotots Meinung ist eben jeder Gegenstand geeignet, die Erkenntnis aller übrigen Gegenstände zu ermöglichen, wenn er nur erst den einen sicher und gründlich kennen gelernt hat. Wenn man ein Buch versteht, ganz und gar und vom Grunde aus, dann hat man damit eine Grundlage gewonnen, auf der sich in geeigneter Weise weiterbauen läßt. Ein bescheidenes Quantum klassischen und inhaltsvollen Wissens ist ihm deshalb auch lieber, als das zeit- und kraftzersplitternde Nippen und Naschen von vielerlei. Besonders legt Jacotot großen Wert auf einen gründlichen Anfangsunterricht. „Nicht deshalb allein geraten wir in die Irre, weil wir mit den Anfangsgründen beginnen, sondern weil wir beim Austritt aus dem Gymnasium nicht einmal die Anfangsgründe inne haben. Man ist nicht gelehrt, weil man gelernt hat; man ist nur dann gelehrt, wenn man behalten hat."[5])

Diese beiden Grundsätze wendet Jacotot auch auf den Unterricht in der Muttersprache und speziell auf den ersten Leseunterricht an. Er fordert deshalb auch, daß man von Gegenständen, von wirklichen Thatsachen ausgehe. Wer z. B. beim Leseunterrichte nicht von lebendigen Thatsachen, sondern von toten, unverständlichen Lauten oder Silben ausgeht, dem sagt Jacotot: „Nichts ist in nichts". Wer dagegen mit dem lebendigen Worte,

---

[1]) Kriegersche Übersetzung, S. 590 ff.
[2]) Ebendas., S. 565.
[3]) Ebendas., S. 22. (Vgl. hierzu Karl Seltzsam: „Der Geist der Jacototschen Methode in Beziehung auf den ersten Elementarunterricht, 2. Aufl., Breslau 1853" S. 6—8.)
[4]) Ebendas., S. 35.
[5]) Ebendas., S. 5.

mit einer Thatsache, mit der Sprache beginnt, der hat „alles in allem“. Wer die Grammatik mit einer Definition des Begriffes anfängt, der beginnt mit nichts und kommt zu nichts; wer aber die Grammatik, die Orthographie und den Stil aus der Sprache, aus der Rede selbst ableitet, der hat alles in allem. Darum sagt auch Jacotot: „Weil alles in allem ist, so lerne etwas und beziehe alles Übrige darauf“. Darum nimmt er ein Buch; daraus müssen die Schüler lernen und alles Übrige auf dieses Buch beziehen, etwa wie wir heutzutage das Lesebuch der Kinder nicht bloß fürs Lesen, sondern auch zu orthographischen, zu Sprach- und Verstandes-Übungen benutzen.

Diese Methode, an einem alles zu lernen, nennt Jacotot seine „Universalmethode.“ Er rühmt dieselbe als die „naturgemäße“. „Andere“ — sagt er — „verwerfen den Gang der Natur, ich ahme ihm nach. Ich fange mit Thatsachen, mit dem Ganzen an, denn die Natur schafft stets Ganzes, und der Mensch nimmt mit seinen Sinnen stets zuerst das Ganze auf.“ Lehrt man die kleinen Kinder erst Noten kennen, dann die Töne und zuletzt die Lieder, oder umgekehrt? Zeigt man einem Kinde die Staubfäden und dann die ganze Pflanze, oder umgekehrt? Lehrt man die Kinder etwa dadurch ein Tier kennen, daß man ihnen einen Knochen des Tieres zeigt? Zeigt man dem Kinde erst alle die einzelnen Stoffe, aus denen das Haus gebaut ist, und erst dann das Haus, oder macht man's umgekehrt? Gab Jesus seinen Jüngern zuerst Definitionen und Regeln, oder gab er ihnen zuerst Thatsachen? Wenn es also naturgemäß ist, von Thatsachen, vom Bekannten, vom Ganzen auszugehen, warum geht man nicht auch in der Sprache von Thatsachen, vom Ganzen aus? Warum von unbekannten Lauten, von toten Buchstaben? Warum nicht von lebendigen Worten, von Sätzen? Das ist das den Kindern Bekannte, Konkrete; alles andere ist Abstraktion, und vor der Abstraktion hat das Kind Scheu wie vor einem Leichname[1]).

Diese Ansichten führte Jacotot durch seine Elementarmethode ins Leben ein. Er gab den Kindern ein Ganzes, nämlich Fénélons[2]) „Telemach“, in die Hand und las ihnen frischweg als Ganzes (ohne zu buchstabieren, zu lautieren oder sillabieren), zuerst die ganze Geschichte, dann den ersten Satz vor: „Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse“ („Kalypso konnte sich nicht trösten über die Abfahrt des Odysseus“). — Den ganzen Satz, den die Kinder auswendig lernen mußten, zerlegte er dann in seine Wörter, indem er auf jedes gelesene Wort zeigte und die Wörter zuerst nach der Reihe, dann außer der Reihe, dann vorwärts und rückwärts lesen ließ.

Die erste Lektion[3]) gestaltet sich folgendermaßen: „Man legt dem Zögling das erste Buch des ‚Telemach‘ vor. Man spricht:

‚Calypso
Calypso ne
Calypso ne pouvait
Calypso ne pouvait se
Calypso ne pouvait se consoler
Calypso ne pouvait se consoler du

---

[1]) K. Seltsam: „Der Geist der Jacototschen Methode, 2. Aufl., Breslau 1853“, S. 6. 18. 46.

[2]) François Salignac de la Mothe Fénelon (1651—1715), ein Geistlicher und seit 1689 der Erzieher der Enkel Ludwigs XIV., veröffentlichte 1699 „Les aventures de Télémaque“, ein Buch, das einen beispiellosen Erfolg hatte, in mehr als 150 Auflagen erschien und in fast alle europäischen Sprachen übersetzt wurde.

[3]) Jacotot, übers. von J. P. Krieger, a. a. O., S. 7.

Calypso ne pouvait se consoler du départ
Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse.'

Der Zögling wiederholt. — Man läßt diesen Satz schreiben nach einer Vorlage in Kurrentschrift. — Man überzeugt sich durch Prüfung, daß der Zögling alle Wörter, alle Silben, alle Buchstaben unterscheide. — Hüte dich, im Anfange zu schnell zu gehen. Halte den Zögling bei der ersten Lektion fest, bis er sie unverlierbar inne hat. Für ihn ist so viel Neues in einem einzigen Satze zu gewinnen; wie aufmerksam muß er sein, um nicht zu verwirren, wie oft wiederholen, um nicht zu vergessen! Traue dem Vorurteile nicht, welches aus dem Wissen folgt. Uns dünkt, was wir wissen, das könne keine Last für das Gedächtnis sein. Anderseits, was der große Haufen nicht thut, wird lächerlich gemacht. Laß sie lachen über unsere Wörtermethode; verdirb deine Zeit nicht damit, ihr **ba be bi bo bu** zu bekämpfen, und schreite zur zweiten Lektion. — Ich rate auch, zuerst Kurrent schreiben zu lassen. Dies das Ziel, wohin so mühsam die alte Methode führt. ‚Die Anfangsgründe' werden die Langsamen dir zurufen. Laß sie plaudern; beginne du nach deiner Weise. Ihr Zögling wird Kraftstriche machen, Grobschrift, Mittelschrift schreiben; aber nachdem er lange Zeit Kurrent geschrieben, muß er doch wieder zu den längst vergessenen Anfangsgründen zurück. Welch ein Umweg! Man wird dir auch noch sagen: ‚Was mit den Kindern anfangen, wenn sie in so kurzer Zeit unterrichtet sein würden?' Man hat es mir selbst gesagt. Ich habe den Mann, der mir dies eingewendet, an die Leute gewiesen, die den Universalunterricht verwerfen. Ob sie einander zanken oder sich beistimmen, dich geht es nichts an. Gieb deine zweite Lektion."

Diese zweite Lektion beginnt mit einer Wiederholung des ersten Satzes und mit der Hinzufügung des zweiten in der vorigen Weise u. s. w. In der fünften Lektion müssen die Kinder die Wörter aus dem Kopfe wiederholen, um sie orthographisch richtig schreiben zu können. Mit der sechsten Lektion hören die Lesestunden auf, und es beginnt nun das Schreiben, abwechselnd nach der Vorlage und dem Gedächtnisse. In der zehnten Lektion muß der Zögling nachweisen, ob er das Gelesene verstanden und gemerkt hat, und es werden deshalb Fragen gestellt, wie: „Worüber war Kalypso untröstlich?" „Warum wandelte sie einsam?" u. s. w. Im übrigen wird die Erzählung ab- und aufgeschrieben, so daß sie schließlich mündlich und schriftlich von den Kindern fehlerlos produziert werden kann.

Das ist Jacotots Universal- oder Verbalmethode, von der die Augenzeugen berichten, daß Jacotot damit ausgezeichnete Erfolge erzielt habe[1]).

Wir wollen die Wahrheit dieser Behauptungen nicht bestreiten, aber wir müssen doch sagen, daß diese Art des Unterrichtes gegen die bekannten didaktischen Grundsätze: „Gehe vom Nahen zum Entfernten, vom Leichten zum Schweren!" aufs gröblichste verstößt, und daß sowohl das Gedächtnis der Kinder, wie die Kraft des Lehrers in einer Weise in Anspruch genommen wird, die uns die Jacototsche Methode nicht gerade im empfehlenswertesten Lichte erscheinen läßt. Allerdings läßt sich anderseits nicht in Abrede stellen, daß sie neben diesen Mängeln manches Gute hat. Bei Jacotot ist die Anschauung des Wortbildes die Hauptforderung des Unterrichtes. Die Anschauung geht nicht neben dem Unterrichte her, sondern der gesamte Unterricht ist Anschauungsunterricht. Keine Beziehung soll abgesondert von der Sache erlernt werden. Von der Muttersprache, dieser Sprachmutter, soll aller Sprachunterricht ausgehen. Weniges soll eingeübt werden, aber das Wenige gut und bis zur vollkommensten Fertigkeit und Geläufigkeit! Mannigfaltigkeit in allem! Wiederholung ist die Seele alles Lernens, weil

[1]) Jacotot, übers. von J. P. Krieger, S. 715 ff.

man nur das **weiß**, was man behalten hat, und nur das behält, was man wirklich **weiß**. Selbstthätigkeit der Kinder, Selbstprüfen, Selbstunterrichten ist das Ziel!

Um dieser Vorzüge willen hat die Methode des Franzosen in Deutschland neben vielen Gegnern auch viele Freunde gefunden! War's auch Ausländerei, so tröstete man sich mit der französischen Methode wie **Goethe** in seinem „Faust" bezüglich des französischen Weines:

„Ein echter deutscher Mann mag keinen Franzen leiden,
Doch ihre Weine trinkt er gern".

Im Jahre 1829 veröffentlichte A. **Düriet**[1]) zu Paris eine Schrift: „Enseignement universel et traité complet de la méthode Jacotot", welche rasch in mehreren Auflagen erschien und 1830 von J. P. **Krieger** ins Deutsche übersetzt wurde. Die Darlegung dieses Vertreters der **Jacototschen** Ideen war kurz und praktisch, aber vielfach ganz unrichtig. Genau dasselbe gilt auch von der Übersetzung der **Jacototschen** „Universalmethode" durch Dr. **Wilhelm Braubach** (1793—1877)[2]). Es darf uns deshalb auch nicht wundern, wenn sich **Friedrich Weingart** (1796—1869)[3]) hat irreführen lassen und ein Werkchen herausgegeben hat, welches, trotz seines pompösen Titels, eigentlich nichts anderes als eine Satire auf **Jacotots** Methode ist. Das betreffende, 125 Seiten starke Buch führt den Titel: „Vollständiger Kursus von **Jacotots** allgemeiner Unterrichtsmethode und deren Gebrauch und Anwendung beim Elementarunterricht auf die verschiedenen Gegenstände des menschlichen Wissens u. s. w.; nach den besten französischen Hilfsmitteln für Deutschland bearbeitet von **Fr. Weingart** (Ilmenau 1830)".

Zur Charakteristik dieses Buches wird es genügen, hier darauf aufmerksam zu machen, daß **Weingart** zum Lesenlehren eine Parabel von **Friedrich Adolf Krummacher** (1767—1845) wählte, deren erster Satz also lautet: „Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus, redete eines Tages im Kreise seiner Schüler von der allwaltenden Vorsicht der Gottheit, wie sie alles sehe und höre und überall zugegen sei und für alles sorge, und wie man dieses immer mehr empfinde und erkenne, je mehr man sie verehre".

Mit einem solchen Satze begann der Unterricht. Das war also „die große **Thatsache**"! Und **das** nannte man in allem Ernste — naturgemäß! Wie diese weitschichtige und breitspurige Periode benutzt werden soll, um an ihr die ersten Leseübungen vorzunehmen, giebt **Weingart** also an[4]):

Der Lehrer zeigt dem Schüler das erste Wort und sagt laut: „Sokrates". Der Schüler, dieses Wort ansehend, wiederholt ebenso: „Sokrates". Der Lehrer wiederholt, indem er jede Silbe trennt und weiter zeigt: „Sokrates, der". — Der Schüler wiederholt und spricht ebenfalls: „Sokrates, der".

Der Lehrer fängt nochmals an und trennt von neuem jede Silbe: „So-kra-tes-der"; der Schüler wiederholt und sagt jede Silbe an. Der Lehrer zeigt und spricht nun alle Buchstaben einzeln aus, indem er jede Silbe verbindet: „S, o — So — k, r, a — kra — t, e, s — tes — d, e, r — der". Der Schüler zeigt

[1]) „**Jacotots** Lehrmethode oder der allgemeine Unterricht, vollständig und für jedermann faßlich dargestellt. Ein praktisches Hand- und Musterbuch, Hausvätern, Lehrern und Erziehern gewidmet von A. **Düriet**. Nach der fünften, vermehrten Ausgabe des französischen Originals übersetzt von J. P. **Krieger**. Zweibrücken 1830."

[2]) Die **Braubachsche** Übersetzung erschien 1830 zu Marburg.

[3]) **Weingart**, geb. zu Ohrdruf, war bis 1822 Rektor zu Herbsleben, dann Pfarrer zu Groß-Fahnern bei Gotha.

[4]) A. a. O., S. 9.

jeden Buchstaben an und wiederholt ihn. Man zeigt dem Schüler ein S, ein o, ein k u. s. w., und so nach und nach alle Buchstaben der beiden Worte; der Lehrer nennt ihm die, welche er vergessen hat, ohne sich gerade mit diesen Anfangsübungen zu beschweren. Der Lehrer nennt darauf verschiedene Buchstaben, welche der Zögling nach und nach anzeigen muß, ein r, ein a, ein s u. s. w., indem er diese Übungen auf verschiedene Weise verändert.

Darauf beginnt man das Lesen wieder, indem man ein drittes Wort hinzufügt: „Sokrates, der weise"; — der Schüler wiederholt. Das neue Wort besteht gleichfalls aus Silben, welche der Schüler wiederholt; er versucht es nun, einen oder den andern von den Buchstaben aufzufinden, welche er im ersten Worte gesehen hat. Man zeigt ihm die an, welche sich als solche darstellen, und nennt ihm die anderen.

Darauf beginnt man das Lesen abermals und fügt von neuem etwas hinzu, z. B. Sokrates, der weise Sohn. — Das neue Wort ist wiederum eine neue, noch nicht gehörte Silbe, die man sich wiederholen und aussprechen läßt.

Man sucht sich nun zu überzeugen, ob der Schüler die Buchstaben der angegebenen Worte kennt; man geht auf die Zusammensetzung zurück, indem man immer vom ersten Worte des Satzes anfängt und jedesmal ein neues Wort hinzufügt, bis man z. B. vollständig sagt: „Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus, redete eines Tages im Kreise seiner Schüler".

Ist der Satz so beendigt und erläutert, so wiederholt man das Lesen desselben mehrmals, indem man jedesmal ein verschiedenes Wort hinzufügt. Auf ein Zeichen, über das man übereingekommen, liest der Schüler sehr langsam, auf ein zweites Zeichen liest er schneller, und auf ein drittes noch schneller; darauf kehrt er auf andere Zeichen zu der ersten Art zurück, indem er den Ton seiner Stimme verändert und mitten in einem Worte innehält, damit der andere fortfahre.

Hierauf läßt man durch den Zögling alle Silben aufsuchen, die man durch die Auseinanderlegung und Versetzung der Buchstaben der Wörter gewinnt, z. B.: So-kra-tes — os-ra-rak-set-se u. s. w. [1]).

Nun geht man über zum Unterscheidenlernen des Einzelnen, sowie zum Vergleichen.

Der Lehrer fragt: „Findest du wohl einige Ähnlichkeit in den Worten: Sokrates, der weise —?"

Schüler: „Ich bemerke in diesen Worten ein r, ein e, ein s".

Lehrer: „Und in Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus?"

Schüler: „Ich bemerke ein o viermal wiederholt, ein r zweimal, ein e fünfmal" u. s. w.

Lehrer: „Sokrates, der weise Sohn des Sophroniskus, redete". —

Der Schüler sagt es nach.

Lehrer: „Was bemerkst du von neuem in diesen Worten?"

Schüler: „Daß der Buchstabe d dreimal vorhanden ist in der — des — redete" u. s. w.

Lehrer: „Zeige mir a, o, e, r, s, d, t u. s. w.! Zeige mir: Sokrates, der — weise Sohn — des Sophroniskus, redete! Lies rückwärts: redete u. s. w.!"

Es liegt in der Natur der Sache, daß eine solche Art des Lesenlehrens keine Freunde finden konnte, und daß die Jacototsche Methode dem Spotte anheimfallen mußte. Glücklicherweise gab es in Deutschland aber doch auch noch Männer, welche ihr Wesen besser erkannten, als dies bei Weingart der Fall war. Besonderes Aufsehen machte die Arbeit des Dr. Christian

---

[1]) Das Weingartsche Buch ist in Antiqua gedruckt, die letzten der obigen Silben heißen darin also: set, se u. s. w.

Friedrich Wurm (1803—76): „Hamilton und Jacotot; ein Beitrag zur Geschichte der neuesten Reformen des Sprachunterrichtes" (Hamburg 1830), — ein Buch, welches die Veranlassung geworden ist, daß später Franz Ahn (1796—1865)[1]) und nach ihm andere die analytische Methode Jacotots in ihren französischen Leitfäden verwendeten, und dadurch praktisch machten. Auch andere Pädagogen sorgten für die Verbreitung der Jacototschen Methode. Es sei nur erinnert an C. F. Stiehr[2]), an Bernhard Lützelberger[3]) (geb. 1804), an den Rektor Joseph Preis in Schrimm a. d. Warthe, an Christian Gottlieb Scholz (1791—1864)[4]), an Franz Kühn[5]), Friedrich Pechner (geb. 1803)[6]) u. a., endlich auch an eine Anzahl Mitarbeiter der „Allgemeinen Schulzeitung" und der „Rheinischen Blätter" aus den dreißiger Jahren. Je wichtiger die Sache dargestellt wurde, desto mehr steigerte sich das Interesse für die Jacototsche Methode. Dies war besonders der Fall, als **Karl Seltzsam** (1805—70)[7]) auftrat und die Jacototsche Methode in der Elementarschule mit so außerordentlichem Erfolge verwirklichte, daß die neue Methode bald in sämtlichen Schulen Breslaus eingeführt und 1846 vom Königl. Prov.-Schulkollegium zu Breslau sogar den Landschulen empfohlen wurde[8]).

K. Seltzsam hat sein Verfahren in folgenden Schriften dargelegt:

1) „Jacotots Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht und die schriftlichen Übungen dargestellt (Breslau 1841)".

2) „Der Geist der Jacototschen Methode in Beziehung auf den ersten Leseunterricht (Breslau 1846)". — 2. Aufl. 1853.

3) „Erstes Lesebuch zum Gebrauche bei Anwendung der Lesemethode nach Jacotot (Breslau 1846)". — 15. Aufl. 1875.

4) „Acht (zehn) Lesetafeln zum Gebrauche beim ersten Leseunterricht nach Jacotot (Breslau 1846)."

5) „Beiträge zur Würdigung der Jacototschen Methode. (Breslau 1848)."

Man muß zugestehen, daß Seltzsam die Prinzipien Jacotots in klarer und verständiger Weise aufgefaßt und wesentlich verbessert hat. Er beginnt einen Unterricht an einem Lesestück: „Die geschenkten Spielsachen", dessen

---

[1]) Ahns „Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache" erschien 1834 zu Köln.

[2]) „Anleitung zur praktischen Anwendung der Unterrichtsmethode von Jacotot u. s. w., Berlin 1836."

[3]) L. war bis 1873 Kollaborator an der Bürgerschule zu Altenburg. Er war ein Zögling des Seminars zu Altenburg. Seine Schrift führte den Titel: „Reisefrüchte, gesammelt auf der Wanderung in eine Jacototschule u. s. w., Altenburg 1837".

[4]) Scholz schrieb unter dem Pseudonym Dr. Fibel: „Kurze Anleitung zum Lesenlehren u. s. w., Breslau 1841"; „Drei Tabellen zum Unterricht im Lesen nach der analytisch-Jacototschen Lehrmethode, Breslau 1841"; endlich ein „Erstes Lesebüchlein für Kinder von sechs bis neun Jahren u. s. w., Breslau 1841".

[5]) „Sechs Lesetafeln zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht nach Jacotots Methode, Breslau 1847", und „Übungsstoff beim ersten Leseunterricht nach Jacotots Methode u. s. w., Breslau 1847".

[6]) „Kleiner Kinderfreund, Landsberg a. d. W. 1848"; „Sechs Wandtafeln zum Lesenlernen nach Jacotots Methode, ebend. 1848"; „Der erste Lese- und Schreibunterricht nach Jacototschen Grundsätzen, ebend. 1848."

[7]) Seltzsam war Lehrer an den Elementarklassen des Gymnasiums zu St. Maria Magdalena zu Breslau.

[8]) In den Vorschulen der höheren Lehranstalten von Breslau ist die Methode noch jetzt in Übung. Im Jahre 1880 veröffentlichte Julius Walter (geb. 1844) ein „Erstes Lesebuch nach der Jacotot-Seltzsamschen Methode" und ein dazugehöriges „Begleitwort".

Inhalt für die Kinder durchaus verständlich ist und ihnen, wie Jacotot zu sagen pflegt — nur Thatsachen bietet. Der erste Satz des genannten Lesestückes lautet: „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir“[1]. Der Lehrer liest den Satz langsam und deutlich vor und deutet zugleich mit einem Zeigestocke auf die einzelnen Wörter desselben. Die Kinder sprechen den Satz einzeln und zusammen — die Wörter desselben erst der Reihe nach, dann auch außer der Reihe. Wenn diese Übung vollendet ist, dann wird zu den einzelnen (einsilbigen) Wörtern übergegangen. Der Lehrer spricht das Wort „Franz“ langsam und gedehnt vor und läßt nun die einzelnen Laute desselben von den Schülern herausfinden. Wenn diese Übung im Analysieren beendet ist, und das Gehör der Schüler die Lautunterscheidungen erkannt hat („nicht dem Auge, sondern dem Ohre gebührt in der Sprache die erste Stelle“, sagt Jacotot), dann folgt auf die Auflösung des Wortes die Zusammensetzung der Silben: „fr — fra — fran — franz — fa — na — za“. An diese synthetischen Übungen knüpfen sich die erforderlichen Bemerkungen über die Schreibung des Wortes, das Ausrufungszeichen u. s. w. an, so daß in kurzer Zeit der erste Satz beendet ist, und der Lehrer zum folgenden übergehen kann.

Seltzsam hat sich durch seine Verdeutschung der Jacototschen Methode ein großes Verdienst erworben; er hat das Schlechte entfernt, das Gute ins rechte Licht gestellt und den wilden Stamm der Jacototschen Methode veredelt. Es darf uns deshalb auch nicht wundernehmen, daß die neue Methode eifrige Lobredner und viele Nachfolger fand.

Je länger man sich indes mit der Sache beschäftigte, desto mehr kam der Gedanke zum Durchbruch, daß ein ganzes Lesestück für den ersten Anfang denn doch zu große Anforderungen an die Kinder enthalte. Dem früheren Erfurter Schulrat **Alfred Graffunder** (1801—75)[2] gebührt das Verdienst, die Sache auf das rechte Maß zurückgeführt zu haben. Dieser nahm nämlich zum Anfange einen ganz einfachen Satz (Normalsatz) und baute darauf mit möglichster Berücksichtigung der Sprach- und Schreibschwierigkeit die folgenden Sätze. „Nur weniges auf einmal“ — sagt er — „denn die Kinder haben kleine Augen und kurze Gedanken.“ Was Graffunder wollte, wurde denn auch in den vierziger Jahren in den Schulen mehrerer thüringischer Städte, z. B. Mühlhausen, Gotha u. s. w. ausgeführt. In letzterer Stadt ist die Methode lange Zeit und — weil die Lehrer, die sie betrieben, tüchtig in ihrem Fache waren — mit gutem Erfolge gehandhabt worden[3]. Indessen rüttelte man doch auch nach nicht langer Zeit an der Richtigkeit dieses Prinzipes. Die einfachen Normalsätze wurden aus mancherlei Gründen für unpassend erklärt. Man sagte: der einfache Satz ist für unsere Kinder viel zu schwer. Es ist unmöglich, einfache Sätze zu finden, in

---

[1]) Seltzsam: „Erstes Lesebuch“, S. 1. — Das Lesestück war dem „Ersten Lese- und Sprachbuche“ von Dr. Wilhelm Harnisch (1787—1864) entnommen. (7. Aufl., Breslau 1822, S. 34.)

[2]) Vgl. Friedrich Otto (1806—76): „Über die Behandlung des öffentlichen Unterrichtes, Mühlhausen i. Th. 1843“, S. 113.

[3]) Auch in Frankfurt a. M. hat man die Mustersätze gehabt; vgl. die Schrift von J. H. Jekel: „Grundzüge der Erziehung und des Unterrichtes in den Kleinkinder-Schulen zu Frankfurt am Main; zugleich eine Anleitung für Eltern, ihre Kinder erziehlich zu unterrichten und für die Schulen vorzubereiten, Frankfurt a. M. 1854“, S. 20. — Fibeln, nach welchen der erste Leseunterricht mit Sätzen beginnt, sind u. a. die „Schreiblese-Fibel“ von C. Geyer, Hildburghausen 1868; die „Deutsche Schreib- und Lese-Fibel“ von Wilhelm Berger († 1883), 2. Aufl., Tauberbischofsheim 1878; das „Erste Schul- und Bildungsbuch“ von Ernst Brünnert (geb. 1820), 12. Aufl., Rudolstadt 1871.

denen die Sprechschwierigkeit mit der Schreibschwierigkeit Hand in Hand geht; Sätze, die nach der Sprechleichtigkeit gewählt sind, bieten für die kleinen Kinder oft sehr große Schreibschwierigkeiten dar, oder umgekehrt. Die nach der Schreibleichtigkeit gewählten Sätze bieten zu große Sprechschwierigkeiten dar. Daher kommt es auch, daß man bei dem ersten Satze, den die Kinder in kurzer Zeit analysieren können, um des Schreibens willen lange Zeit, mehrere Wochen, verweilen muß, und daß die Kinder durch das immer wiederkehrende Einerlei ermüdet werden. Dazu kommt ferner, daß die einfachen Sätze immerhin Formwörter (Abstracta) enthalten, die dem didaktischen Prinzipe: „Gehe stets vom Konkreten aus!" nicht entsprechen. Endlich fehlen diesem Unterrichte zwar nicht die nötigen Sprechübungen (denn das Analysieren des Satzes in Wörter, der Wörter in Silben, der Silben in Laute bildet ja auch hier die Hauptsache), aber es fehlen den Kindern die naturgemäßen Anschauungsübungen, d. h. die wirklichen Gegenstände. Wenn man mit dem Satze „Alma malt" anfängt, und das Kind kennt gar keine „Alma", oder die Alma, die es kennt, „malt" nicht, so ist das doch kein Stoff zu Anschauungsübungen. Zudem ist es nicht richtig, daß man mit einem ganzen Satze anfangen muß. Das kleine Kind fängt damit ja auch nicht an. Der Junge spricht nicht: „Ich will ein Butterbrot haben", sondern er spricht: „Fritz — Butterbrot", und dabei deutet er mit seiner Hand auf den Mund. Erst später, im zweiten oder dritten Jahre, wenn das Selbstbewußtsein im Kinde erwacht, wenn sich das Kind als Person fühlt, spricht der Junge statt Fritz — ich. Mit dem „Ich" beginnt eine neue Epoche im Leben des Kindes, und erst dann setzt der Knabe seiner Bitte: „Ich — Butterbrot" auch das Zeitwort „haben" hinzu. Zuletzt endlich spricht er den vollen Satz mit seinen Formwörtern: „Ich will ein Butterbrot haben". Wenn dies erfahrungsmäßig der naturgemäße Entwickelungsgang im Leben des Kindes ist, warum befolgt man ihn nicht in der Schule? Warum fängt man nicht mit einem konkreten Hauptworte an? — Warum zum Anfange die abstrakten Formwörter?

Während man sich hier und dort um die Frage stritt, hatte schon der Leipziger Bürgerschuldirektor **Karl Vogel** (1795—1862) alle diese Einwendungen erledigt[1]). Er ging von der Erfahrung aus, daß ein Kind nichts lieber schreibt, auf nichts so stolz ist, als darauf, daß es seinen Namen schreiben kann. Darum ging er auch von einem Namen, d. h. von einem konkreten Hauptworte aus. Vogel gab 1843 „Des Kindes erstes Schulbuch, zunächst für die Elementarklasse der Leipziger Bürgerschule" (Leipzig, Fr. Fleischer)[2]) heraus und gründete seine Methode auf Normalwörter, denen er die entsprechenden Bilder — wie Valentin Ickelsamer schon dreihundert Jahre früher wollte — beigab, so daß das Kind neben dem „gemalten" Hute einen „gedruckten" und einen „geschriebenen" Hut hatte, und beim Anblick des gemalten Hutes sofort wußte, daß das nebenstehende Wort „Hut" heißt. Vogel ging von dem gemalten Hute aus (Anschauungsunterricht), sprach dann den Kindern das Wort „Hut" langsam vor (Analysierübungen) und sagte dann: „Seht, dieses hier ist ein gedruckter Hut. (Lesen.) Wie heißt also der erste Laut? Wie der zweite, der dritte? Der letzte? Wie heißt H — u zusammen? u — t?" (Synthesis). Dann entstand das Wort

---

[1]) Eine Biographie besitzen wir von der Hand seiner Tochter, Elise Polko (geb. 1832): „Notizen und Briefe über und von Dr. K. Vogel; ein Lebensbild, 2. Aufl., Leipzig 1863".

[2]) Die Fortsetzung bildete: „Des Kindes zweites Schulbuch, Leipzig 1848".

durch das Schreiben wieder vor den Augen des Kindes, und die Kinder diktierten gleichsam dem Lehrer H — u — t, bis sie endlich selbst die Befähigung erlangt hatten, das Wort zu schreiben. So ging Vogel nach seiner Meinung ganz richtig von der Sache zum Zeichen, vom Hören zum Sehen; so lernten die Kinder schreibend lesen und lesend schreiben. — Hierbei dürfte zugleich Maximilian Otto Krämers († 1850): „Originalwerk über einen ganz neuen Unterrichtsgang. Ein Buch für jeden Gebildeten. Drei Hefte. Leipzig 1844—46" zu erwähnen sein, weil manche das Verdienst der Erfindung der betreffenden Methode Vogel ab- und Krämer zusprechen. Übrigens scheint der Streit über die „Erfindung" ziemlich müßig, denn die sogen. Vogelsche Methode ist nichts anderes, als eine Modifizierung, eine Verbesserung der Jacototschen. Zwar verwahrt sich Vogel dagegen, indem er in Abrede stellt, bei Abfassung seines Schulbuches etwas von Jacotot, „dem Tausendkünstler", gewußt zu haben. Allein er sagt selbst: „Ich stelle nicht in Abrede, daß ich dennoch, wenn auch unbewußt, ihm (Jacotot) gar manches zu danken habe, weil überhaupt in unseren Zeiten nicht leicht einer wird sagen können, daß er die Resultate seiner Bestrebungen nur eben sich selbst allein zu danken habe. Unser geistiges Leben bewegt und entwickelt sich in einer spirituellen Atmosphäre, in einem Ideenluftkreise, der zum großen Teile von anderen bereitet wird; wir atmen daher jeden Augenblick Fremdes ein, assimilieren es uns, ohne es zu wissen. Es ist genug, wenn wir nicht nur als Drohnen von anderer Thätigkeit und Tüchtigkeit leben." — Was Vogel forderte, das führte der Lehrer Vater in der ersten Bürgerschule Leipzigs so ausgezeichnet aus, daß nach kurzer Zeit diese Lehranstalt zum Wallfahrtsorte der deutschen Elementarlehrer wurde. Nach dem Vorgange Vogels schrieben dann August Berthelt (geb. 1813), Julius Cäsar Jäkel (1811—75), Julius Kell (1813—49), Karl Gottlieb Petermann (1809—81) und Louis Thomas (1815—78) ihre „Lese- und Schreibefibel für Elementarklassen nach der analytisch-synthetischen Lesemethode, Leipzig 1848" [1]). Diesem Schulbuche folgte eine von L. Thomas [2]) verfaßte Anweisung für Lehrer: „Der Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben nach den Grundsätzen Jacotots, Leipzig 1848". Das Büchlein ist recht gut geeignet, diejenigen Lehrer, welche die „Lebensbilder I" in ihrer Schule brauchen, über die Theorie der analytisch-synthetischen Methode zu instruieren. Alle diese Samenkörner sind auf guten Boden gefallen und haben reiche Frucht getragen; denn die in Rede stehende Methode hat sich in vielen Schulen Thüringens, Sachsens, Württembergs, Badens, Bayerns, Österreichs, Preußens, der Schweiz u. s. w. eingebürgert. Was L. Thomas zunächst für Sachsen wirkte, das wirkte Adolf Böhme [3]) für Preußen. Und was Böhme für Preußen erstrebte — nämlich allgemeine Einführung der Vogelschen Methode in den preußischen Volksschulen —, das hat der Dessauer Lehrer Friedrich Nießmann (geb. 1838) in seinem, dem Seltzsamschen Werkchen gut nachgebildeten Büchlein:

---

[1]) Das Büchlein hatte auch den Titel „Lebensbilder I".

[2]) Thomas war von 1832 Lehrer zu Gottscheina, von 1833 Lehrer zu Möckern bei Leipzig, von 1853 Bürgerschullehrer zu Leipzig, von 1872 Direktor der Ratsfreischule daselbst.

[3]) Adolf Böhme (geb. 1816) war 1833—36 Zögling des Berliner Seminars für Stadtschullehrer und wirkte dann bis zu seiner Pensionierung (1882) als Lehrer an der Kgl. Augusta-Schule und dem damit verbundenen Lehrerinnenseminar seiner Vaterstadt. Seine „Bilder-Fibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Lese-Unterricht" u. s. w. erschien zu Berlin 1847, in demselben Jahre auch die „Anleitung zum Gebrauch der Bilder-Fibel".

„Dr. Vogels analytisch-synthetische Lesemethode, Dessau 1862", zunächst für die Schulen des Herzogtums Anhalt-Dessau erstrebt und nicht ohne Erfolg. Insbesondere sind seine Widerlegungen der Einwürfe seitens derjenigen Lehrer, welche vollklassige (ungeteilte) Schulen haben, recht gut geeignet, etwaige Vorurteile gegen den Betrieb dieser Methode gründlich zu beseitigen.

In der neueren und neuesten Zeit hat sodann die in Rede stehende Methode eine Anzahl neuer Bearbeiter gefunden. Wir nennen von Fibeln nach dieser Methode:

Hermann Francke (geb. 1829): „Das erste Lernbuch u. s. w., Leipzig 1849" (später u. d. T.: „Vaterländisches Lesebuch I. Weimar")[1]. — C. Th. Plate: „Erstes Schulbuch, Bremen 1851". — Karl Ramshorn (geb. 1812): „Erstes Schulbuch, Leipzig 1853". — Franz Joseph Hoos (geb. 1822): „Des Kindes Leselust, Freiburg i. B. 1856". — Anton Klusmann (1834—78) und Friedrich Placküter: „Fibel, Oldenburg 1862". — Julius Müller (geb. 1825): „Das erste Lesebüchlein für die Kleinen, 2. Aufl., Bunzlau 1863"[2]. — Hermann Motschmann (geb. 1820): „Fibel, Hildburghausen 1864" (2. Aufl.). — J. J. Widmer: „Fibel, Dießenhofen 1864". — Gustav Schlimbach (1840—71): „Fibel, Gotha 1866"[3]. — Karl Runkwitz: „Kinderschatz, Erste Stufe, Altenburg 1867". — Wilhelm Sellner (geb. 1824): „Fibel, Koburg 1867". — F. Behrens und F. Heege: „Fibel, Braunschweig 1868". — Adolf Fritzsche (geb. 1832): „Deutscher Schul- und Hauslehrer I. Leipzig 1868". — Adolf Klauwell (1818—79): „Das erste Schulbuch, Leipzig 1869"[4]. — Georg Nikolaus Marschall (geb. 1826): „Anfangsunterricht, I. Abt., München 1870". — Franz Mair (geb. 1821): „Schreib- und Lesefibel, Wien 1870"[5]. — Heinrich Fechner: „Deutsche Fibel, Ausg. A., Berlin [1870] 1873"; Ausg. B. 1874[6]; Ausg. C. 1879[7]. — Wübbe Jütting (geb. 1825): „Fibel, Leipzig 1871"[8]. — Hermann Bretschneider (geb. 1845): „Erstes Schuljahr, Leipzig 1872". — Anton Frühwirth und Alois Fellner: „Fibel, Wien 1872"[9]. — Oswald Förster (geb. 1842): „Das erste Schulbuch, Leipzig 1873"[10]. —

---

[1]) Dazu die Begleitschrift: „Das Lesebuch in der Volksschule. Von Anton Bräunlich (1823—78), Hermann Francke, Karl Hercher (geb. 1816), Karl Schmidt (geb. 1830). Weimar 1863".

[2]) Vgl. J. Müller: „Kurze Anweisung zum Gebrauch des ersten Lesebüchleins u. s. w., Bunzlau 1866".

[3]) Vgl. C. Kehr und G. Schlimbach: „Die Methodik des sprachlichen Elementarunterrichtes, Gotha 1866". — Von der 2. Aufl. ab unter dem Titel: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre" u. s. w. — 7. Aufl. 1882.

[4]) Vgl. A. Klauwell: „Das erste Schuljahr. Praktische Anleitung für den ersten Unterricht im Anschauen, Sprechen, Zeichnen, Schreiben, Lesen, Memorieren, Singen und Rechnen. Leipzig 1866". — 6. Aufl. 1883. — Das Klauwellsche Buch legt die Vogelsche Methode eingehend und praktisch dar.

[5]) Vgl. F. Mair: „Die analytisch-synthetische Schreiblese-Methode, Wien 1870".

[6]) Vgl. H. Fechner: „Der erste Leseunterricht nach der analytisch-synthetischen Lesemethode (Normalwörtermethode), 4. Aufl., Berlin 1887". — 1. Aufl. 1873.

[7]) Vgl. H. Fechner: „Die analytisch-synthetische Lesemethode, Berlin 1879".

[8]) Vgl. W. Jütting: „Der Schreiblese-Unterricht nach der Realmethode, Leipzig o. J. [1872]". — Die 28. Auflage der Fibel (1885) war völlig neu bearbeitet. — Als Anleitung dazu erschien die Schrift: „Der Unterricht im Deutschen für das erste Schuljahr, Leipzig und Berlin 1886". (Eine fleißige und empfehlenswerte Arbeit!)

[9]) Vgl. Anton Frühwirth (1830—86), Alois Fellner (geb. 1846), Georg Ernst (geb. 1836): „Praktischer Wegweiser für den Unterricht in der Elementarklasse mit Zugrundelegung der analytisch-synthetischen Methode bearbeitet, Wien 1872". — 3. Aufl. 1879.

[10]) Vgl. O. Förster: „Die zwei ersten Schuljahre, Leipzig 1873". — „Das erste Schuljahr, Leipzig 1882". — 2. Aufl. 1884. (Eine sehr lesenswerte, tüchtige Schrift!)

Hermann Bohm (1824—86): „Hand-Fibel, Berlin 1875“[1]). — Wilhelm Armstroff (geb. 1838), Rudolf Protzen (geb. 1837), Ferdinand Arndt (geb. 1842), Gustav Einicke (geb. 1850), Konrad Schug (geb. 1848): „Fibel, Duisburg 1875“. — Nikolaus Bauer (geb. 1830) und Philipp Schreibmüller (geb. 1842): „Lesebuch für das erste Schuljahr, Hof 1876“. — Hans Rudolf Rüegg (geb. 1824): „Fibel, Zürich 1877“[2]). — August Berthelt, Karl Gottlieb Petermann, Louis Thomas und Moritz Baron (geb. 1839), Theodor Junghanns (geb. 1843), Hermann Schindler (geb. 1843): „Die Muttersprache I, Ausg. A., Leipzig 1878“. — Karl August Beck (geb. 1840) und Peter Joseph Rick (geb. 1849): „Fibel, Aachen 1879“. — Franz Grothe (geb. 1849) und H. Grunhage: „Fibel, Osnabrück 1880“. — Rudolf Dietlein (geb. 1823): „Deutsche Fibel in Rundschrift, Berlin 1881“[3]). — Paul Weiskönig (geb. 1857): „Fibel, Leipzig 1881“. — Heinrich Sermond (geb. 1841): „Hand-Fibel, I. Teil, Ausg. B., Düsseldorf 1881“. — Albert Haesters (1812—83) und Georg Richter (geb. 1827): „Deutsche Fibel, Essen 1881“. — Heinrich Eickelboom (geb. 1839) und Peter Esser (geb. 1841): „Neue Fibel, Düsseldorf 1882“[4]). — Eduard Vogel (geb. 1831): „Deutsche Fibel, Berlin 1882“. — Joseph Vogl (geb. 1828) und Franz Branky (geb. 1842): „Lesebuch für österreichische Volksschulen, I. Teil, Wien 1883“[5]). — Rudolf Dietlein: „Deutsche Fibel, Ausg. C., Berlin 1883“[6]). — Rudolf Lippert (geb. 1853): „Deutsche Fibel, Freiburg i. Br. 1883“. — Otto Schwalbe (geb. 1851): „Fibel, Berlin 1884“[7]). — J. Keller: „Schreib- und Lese-Fibel, New-York 1884“. — Raphael Cohn: „Deutsche Schreib-Lese-Fibel, Ausg. A., Berlin 1885“. — Wilhelm Werther: „Fibel nach der Leseschreibmethode, Reval 1885“. — Kuno Schäffer (geb. 1841): „Fibel [von A. Böhme, Ausg. C.], Berlin 1886“[8]).

Von Anleitungen zur Erteilung des ersten Leseunterrichtes nach der analytisch-synthetischen (oder Normalwörter-) Methode sind außer den bereits erwähnten noch folgende erschienen:

Gustav Weiland (geb. 1828): „Der Unterricht in der Muttersprache auf der Unterstufe der Volksschule, Bromberg 1866“. — Ernst Wachsmuth (geb. 1830): „Elementarschule und Elternhaus, Leipzig 1869“. — Adam Pickel (geb. 1825): „Anweisung zum elementaren Lese- und Schreibunterricht für Lehrer und Lehrerinnen, Eisenach 1875“. — Leonhard Habrich (geb. 1848): „Der Schreiblese-Unterricht nach der Normalwörtermethode, Düsseldorf 1878“. — Peter Tesch (geb. 1857): „Die Normalwörtermethode und ihre Behandlung in der Volksschule, Danzig 1880“. — Mathias Kahlenborn (geb. 1824): „Der Schreiblese-Unterricht u. s. w., Köln

---

[1]) Vgl. H. Bohm: „Der Unterricht im Lesen“ (Diesterwegs „Wegweiser, II. Band, 5. Aufl., Essen 1875“, S. 107—202. — „Der erste Leseunterricht mit Bezug auf die Normalwörter-Methode, Berlin 1882“.

[2]) Vgl. H. R. Rüegg: „Die Normalwörtermethode, Zürich 1876“. — 2. Aufl. 1884.

[3]) Vgl. R. Dietlein: „Erläuterungen und Fingerzeige zur deutschen Fibel in Rundschrift, Berlin 1881“.

[4]) Vgl. P. Esser: „Der erste Lese- und Schreibunterricht nach der Normalwörtermethode, Düsseldorf 1885“.

[5]) Vgl. J. Vogl: „Anleitung zur praktischen Behandlung der Fibel nach der analytisch-synthetischen Schreiblese-Methode, Krems 1884“.

[6]) Vgl. R. Dietlein: „Kurze Anleitung für den zweckmäßigen Unterrichtsbetrieb u. s. w., Berlin 1883“.

[7]) Vgl. O. Schwalbe: „Der Leseunterricht u. s. w., Berlin 1884“.

[8]) In gewissem Sinne gehören noch hierher: Ernst Innocenz Hauschild (1808—66): „Des Kindes erstes Lese- und Schreibebuch, Leipzig 1856“, und Gottfried Gurcke (1825—73): „Schreib- und Lesefibel, Altona 1857“. Zu der letztgenannten Fibel erschien ein Begleitwort u. d. T.: „Einige Worte über den ersten Leseunterricht, 3. Aufl., Hamburg 1870“.

1881". — Theodor Hemmersbach (geb. 1845): „Der Schreiblese-Unterricht in der Volksschule, Düsseldorf 1883". — Jakob Stoffel (geb. 1848): „Methodik des deutschen Sprachunterrichtes auf der Unterstufe der Volks- und Mittelschulen, Leipzig und Stuttgart 1887".

Nach dem Vorgange des grundlegenden Werkes von Dr. Friedrich Jakobi (1800—69): „Der Lese-Unterricht" (Nürnberg 1851), sind auch eine Reihe historischer Darlegungen und kritischer Beurteilungen der wichtigsten Lese-Lehrarten wiederholt bearbeitet worden. Schriften dieser Art sind folgende[1]:

Adolf Böhme (geb. 1816): „Methoden des ersten Leseunterrichtes, Berlin 1872". — Wübbe Jütting (geb. 1825): „Kritische Geschichte des ersten Leseunterrichtes" in dessen „Sprachlichen und pädagogischen Abhandlungen, I. Band. Neue Ausgabe. Leipzig 1872". — Joseph Kehrein (1808—76): „Überblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, insbesondere auch der wichtigsten Lesemethoden, Paderborn 1873". — Heinrich Fechner: „Der erste Leseunterricht, Berlin 1878"[2]. — August Bode: „Der Elementar-Leseunterricht in seiner geschichtlichen Entwickelung, Wittenberg 1879"[3].

Auch der Verfasser der vorliegenden Arbeit hat schon im Jahre 1866 (jetzt in der 7. Auflage erschienen) im Verein mit Gustav Schlimbach (1840—71) den Gegenstand in einer besonderen Schrift: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach seiner historischen Entwickelung und in theoretisch-praktischer Darstellung" (Gotha, E. F. Thienemann) in eingehender Weise bearbeitet. Wenn Friedrich Schäfer (geb. 1849) von dieser Arbeit sagt[4], daß sie für viele der neueren Schriften Muster, nicht selten sogar mehr als das geworden sei, so kann ich mich dieses Urteils nur freuen. Unter den neueren Schriften verdient Heinrich Fechners „Der erste Leseunterricht" eine hervorragende Empfehlung, denn das Buch ist mit außerordentlichem Fleiße gearbeitet und beruht auf gewissenhaften Quellenstudien.

Wenn man das jetzige Verfahren der in Rede stehenden Methode charakterisieren soll, so ist zunächst zu bemerken, daß der Anschauungs-, der Lese- und der Schreib-Unterricht an eine Reihe von Wörtern geknüpft wird, welchen man die Bezeichnung Normalwörter, Instruktionswörter, Repräsentanten, Musterwörter, Merk- oder Grundwörter gegeben hat. Um diese Normalwörter gruppiert sich der gesamte Unterricht, und zwar in folgender Weise:

1. Der durch das Normalwort bezeichnete Gegenstand wird in natura oder im Bilde angeschaut und besprochen. „Es muß" — sagt A. Lüben — „danach getrachtet werden, daß die Kinder a) richtig sehen lernen; b) zum korrekten sprachlichen Darstellen des Angeschauten und Erkannten gelangen; c) zu deutlichen Begriffen geführt werden; d) sich die nötigen Realkenntnisse aneignen. Zu diesem Behufe wird der Gegenstand nach allen Seiten betrachtet und den Kindern ein Interesse für denselben eingeflößt." „Es war eine kalte Zeit" — sagt L. Thomas — „wo man

---

[1]) Von früheren hierher gehörigen Schriften ist nur etwa noch zu nennen: Johann Georg Kelber: „Die neuesten Lese-Lehrarten, Erlangen 1821".

[2]) Eine neuere, wesentlich erweiterte Bearbeitung dieser Schrift führt den Titel: „Die Methoden des ersten Leseunterrichtes. Eine quellenmäßige Darstellung ihrer Entwickelung. Mit vielen Abbildungen. Berlin 1882". Ein Auszug aus dieser Schrift erschien u. d. T.: „Grundriß der Geschichte der wichtigsten Lese-Lehrarten. Mit 63 Abbildungen. Berlin 1884."

[3]) Ein mit seltener Leichtfertigkeit zusammengeschriebenes Buch!

[4]) „Über die wichtigsten der heute herrschenden Lese-Lehrmethoden; gekrönte Preisschrift, Frankfurt a. M. 1876", S. 53.

den lieben Kleinen Bücher in die Hände gab, die auch gar nichts zur Augenweide darboten." (Weiteres über die Besprechung der Normalwörter s. Kehr-Schlimbach: „Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre", im theoretischen Teile: „Der Anschauungsunterricht".)

2. Wenn der Gegenstand angeschaut und besprochen worden ist, so wird er nachgezeichnet oder, richtiger gesagt, „nachgemalt". Als Muster einfachster Darstellung ist vielfach die Schrift von Ludwig Theodor Knauß (geb. 1819)[1]) empfohlen worden. Indes soll doch hier die Bemerkung nicht verschwiegen werden, daß sich über die Richtigkeit der Forderung des Nachzeichnens die Meinungen teilen. In jedem Falle ist das Nachmalen des Bildes kein wesentliches Merkmal der Methode.

3. Das Normalwort wird in seine Silben und Laute aufgelöst. Dieses Analysieren ist entschieden die wichtigste Seite des Verfahrens und verdient deshalb eine eingehende Berücksichtigung. K. Seltzsam sagt mit Recht, daß man mit den Sinnen immer zuerst ein Ganzes aufnimmt und dasselbe behufs genauerer Kenntnis erst später in seine Haupt- und kleineren Teile zerlegt. Auch L. Thomas redet dem Analysieren das Wort, indem er darauf aufmerksam macht, daß man sich auf eine Anhöhe begiebt, wenn man eine Stadt oder Landschaft kennen lernen will, und von dort aus sich ein Gesamtbild verschafft; erst, wenn man eine Totalansicht gewonnen hat, wende man sich zur Betrachtung des Einzelnen, der oder jener Häusergruppe, des oder jenes Gebäudes und verschaffe sich dadurch eine ins Spezielle gehende Kenntnis. Das Analysieren der Wörter wird durch das langsam gedehnte Vorsprechen des Lehrers eingeleitet, so daß die Kinder in den Stand gesetzt werden, die einzelnen Laute herauszuhören und mündlich darzustellen.

4. Nach der Analyse folgt die Synthese. Aus den gewonnenen Lauten werden neue Wörter gebildet. Sinnlose Silben, wie sie in vielen Fibeln vorkommen, sind dabei zu vermeiden.

Hand in Hand mit der Synthese geht dann

5. Das Schreiben des Normalwortes. Der Lehrer überzieht — fordert A. Böhme — langsam die einzelnen Züge des Wortes und läßt die Kinder zunächst mit den Augen, dann mit dem Zeigefinger der rechten Hand den Bewegungen des Stockes folgen und sie von den Kindern beschreiben. Ist dies mehrmals vom Lehrer und von einzelnen Kindern geschehen, und haben die Kinder durch dieses „Luftschreiben" anschauen und lesen (das erste Erfordernis zum Schreiben) gelernt, so geht's an dieses selbst. Die Kinder sehen das Wort noch einmal entstehen, indem der Lehrer Strich für Strich vormacht und Strich für Strich nachmachen läßt. Welche Freude, wenn dann das ganze Wort dasteht! Daß beim Schreiben der synthetische Weg und das genetische Verfahren einzuhalten ist, darüber siehe Kehrs „Praxis der Volksschule" (Gotha 1885), S. 239 ff. Im übrigen soll hier an das Wort Aug. Herm. Franckes erinnert werden: „Kinder recht schreiben zu lehren, dazu gehört ein großer Fleiß und ein ganzer Mensch"[2]).

---

[1]) „Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht, 2. Aufl., Reutlingen 1852". (1. Aufl. 1848.)

[2]) „A. H. Franckes Pädagogische Schriften. Nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen herausgegeben von Dr. Gustav Kramer. Langensalza 1876", S. 207.

6. Das geschriebene Wort wird dann gelesen, wobei auch die neuen Lautverbindungen (Lautgruppen und Wörter) mit zur Ausführung gelangen.

7. Um das Interesse der Kinder zu wecken, werden Rätsel, Verschen, Erzählungen, Lieder zum Memorieren und Singen, welche sich an das Normalwort anschließen, zugegeben oder in die Besprechung verflochten. (Einige Vertreter der Methode leiten mit denselben die Besprechung ein.)

Um das eben beschriebene Lehrverfahren allseitig zu charakterisieren, sei hier an ein Wort A. Klauwells[1]) erinnert: „Das Wesen und der Vorzug dieses Lehrverfahrens besteht nicht in den Bildern und dem Nachmalen derselben, sondern darin, daß alles, was gelehrt und geübt wird, im engen Zusammenhange mit und zu einander steht." — „Es werden nur die Gegenstände veranschaulicht, besprochen und gezeichnet, an deren Namen zugleich Schreiben und Lesen geübt werden sollen. Es wird nur gezeichnet, was genau betrachtet, nur gelesen, was geschrieben, und wiederum geschrieben, was verstanden und gelesen worden ist. Ebenso werden nur solche Sprüchlein und Verschen gelernt, solche Geschichten erzählt, solche Liedchen gesungen, welche den dem Anschauungsunterrichte als Lehrobjekt dienenden Gegenstand behandeln, beleben oder illustrieren, also wieder in innigem, wesentlichem Zusammenhange mit den Sprech-, Schreib- und Leseübungen stehen. Wie die verschiedenen Gegenstände unter einander, so stehen wieder die einzelnen Übungen jeder Disziplin in steter Beziehung zu einander. In den Anschauungs- und Denkübungen richten sich alle Fragen auf den einen, der Unterredung zugrunde liegenden Gegenstand; im Schreiben und Lesen scharen sich alle Übungen um das Normalwort. Es findet also in allen geistigen und leiblichen, mündlichen und schriftlichen Übungen eine Konzentration im besten Sinne des Wortes statt. Wir fassen den kleinen Menschen nicht nur an einem Teile, sondern ganz. Das ist das Neue und Wesentliche unseres Verfahrens, das aber viele Lehrer der alten Schule nicht begreifen, oder nicht begreifen wollen."

Während sich die Normalwörter-Methode im großen und ganzen die Anerkennung, die geeignetste Leselehr-Methode zu sein, errungen hat, herrschen über die Art und Weise der Durchführung derselben noch vielfach große Meinungsverschiedenheiten. Dieselben erstrecken sich:

1. Auf die Wahl und Zahl der Normalwörter resp. Bilder. — E. Th. Plate z. B. hat deren 100 (Angel, Buch, Dach, Elle u. s. w.); Karl Vogel in der 2. Aufl.[2]) 98 (Hut, Dach, Haus, Hütte u. s. w.); J. J. Widmer 87 (Ei, Nest, Seil, Hut u. s. w.); R. Dietlein 73 (ei, leu, bau, tau u. s. w.); K. Ramshorn in der 4. Aufl.[2]) 64 (Dach, Ball, Bett, Zelt u. s. w.); W. Jütting 55 (ei, eis, leine, los u. s. w.)[3]); O. Förster 51 (Hut, Hütte, Bett, Tisch u. s. w.); A. Klusmann und F. Plackūter 50 (Ei, Stein, Buch, Dach u. s. w.); A. Klauwell 48 (Hut, Uhu, Esel, Rose u. s. w.); A. Frühwirth und A. Fellner 47 (Ast, Nest, Fisch, Rad u. s. w.); F. Mair 47 (Hut, Dach, Tisch, Bett u. s. w.); L. Thomas 34 (Fisch, Rad, Buch, Mond u. s. w.); G. Schlimbach, 3. Aufl.[2]) 41 (Ast, Tisch, Uhu, Ofen u. s. w.); W. Sellner 40 (Hut, Tisch, Dach, Sichel u. s. w.); H. Motschmann in der 2. Aufl.[4]) 39 (Fisch, Rad, Buch, Bett u. s. w.); F. Behrens

---

[1]) „Das erste Schuljahr, 5. Aufl., Leipzig und Wien 1878", S. VIII und IX.

[2]) Die erste Auflage einzusehen, ist mir unmöglich gewesen. — H. F.

[3]) In der neuen Bearbeitung vom Jahre 1885 beträgt die Zahl der Normalwörter 48 (ein ei, seil, beil, feile u. s. w.).

[4]) Die erste Auflage war nach der Lautiermethode bearbeitet

und F. Heege 38 (Hut, Schaf, Bär, Fisch u. s. w.); P. Weiskönig 38 (Tisch, Ofen, Dach, Leiter u. s. w.); G. N. Marschall 36 (Rad, Buch, Tisch, Mond u. s. w.); H. Bretschneider 32 (Buch, Rose, Fisch, Rad u. s. w.); N. Bauer und Ph. Schreibmüller 31 (Dach, Buch, Tisch, Nest u. s. w.); K. Runkwitz in der 2. Aufl.[1]) 31 (Hut, Rad, Tisch, Nest u. s. w.); H. Francke 31 (Fisch, Rad, Hut, Topf u. s. w.); F. Grothe und H. Grunhage 30 (ei, eis, seil, meise u. s. w.); A. Haesters und G. Richter 29 (ei, seil, beil, feile u. s. w.); K. Schäffer 28 (ei, eis, maus, seil u. s. w.); R. Lippert 27 (ei, beil, lilie, dose u. s. w.); O. Schwalbe 26 (ei, leine, meise, nase u. s. w.); J. Vogl und F. Branky 26 (Hut, Ast, Dach, Fisch u. s. w.); H. R. Rüegg 24 (ein ei, seil, hut, eule u. s. w.); E. Vogel 24 (ei, eis, seil, beil u. s. w.); H. Sermond 24 (ei, wein, seil, reif u. s. w.); H. Eickelboom und P. Esser 23 (ei, seil, feile, schaf u. s. w.); K. A. Beck und P. J. Rick 22 (ei, seil, fisch, maus u. s. w.); A. Fritzsche 22 (Hand, Helm, Schild, Kopf u. s. w.); W. Armstroff 21 (Ida, Uhr, Esel, Ofen u. s. w.); H. Bohm 21 (ei, eis, leim, beil u. s. w.); H. Fechner 20 [resp. 28] (ei, eis, seil, maus u. s. w.); W. Steinert 19 (hut, schaf, wisch, fisch u. s. w.); F. J. Hoos 16 (ei, beil, baum, joch u. s. w.); A. Böhme 16 [resp. 32] (ei, hut, maus, bär u. s. w.; ei, maus, reif, wein u. s. w.); J. Müller 16 (ei, hut, maus, bär u. s. w.); R. Cohn 16 (ei, seil, feile, rose u. s. w.)[2]).

2. Eine weitere Verschiedenheit entsteht sodann durch die Wahl der Schrift. Einige Fibeln haben nur die Schreib-, andere nur die Druckschrift, und noch andere beide zugleich. A. Lüben ist der Meinung, daß die Wahl der Schrift für den Erfolg des Lesenlernens ganz gleichgültig sei, während F. Nießmann aus Gründen der Praxis die Druckschrift vorzieht, und Adolf Böhme, Otto Schulz, Karl Vogel u. a. für eine Verbindung von Schreib- und Druckschrift stimmen. Ich kann mich diesen Anschauungen nicht anschließen, weil ich der Meinung bin, daß man den Kindern nicht auf einmal zwei Schwierigkeiten bieten soll; sie haben im Anfange genug mit der Schreibschrift zu thun und mögen darum die Druckschrift erst dann beginnen, wenn sie die Schwierigkeiten des Schreiblesens überwunden haben. H. Fechner, W. Jütting u. v. a. stehen in dieser Beziehung auf meiner Seite. Ich kann mich nach reiflicher Überlegung auch für eine Verbindung des reinen Schreiblesens mit dem gemischten, wie diese von gewissen Seiten vorgeschlagen worden ist, nicht entscheiden, da ich beim besten Willen nicht einzusehen vermag, welcher Sünde sich diejenigen schuldig machen, welche den didaktischen Grundsatz: „Ne quid nimis" auf die Fahne ihres Lebens geschrieben haben. Wenn die Kinder am Ende des ersten Schuljahres die Druckschrift auf dem Wege der Vergleichung kennen lernen, dann ist's noch lange Zeit genug. Wozu also die Verfrühung?

3. Eine andere Meinungsverschiedenheit betrifft die Frage der Klein- oder Großschreibung der Hauptwörter. Die in dieser Beziehung entstandenen Differenzen haben ihren Grund darin, daß die Lese- mit der Schreibschwierigkeit nicht immer gleichen Schritt hält, und daß die letztere besonders im Anfange für die Kinder eine bedeutende ist. A. Böhme, W. Steinert, F. J. Hoos, J. Müller, H. Fechner, W. Jütting,

---

[1]) Die erste Auflage einzusehen, ist mir unmöglich gewesen.

[2]) Die Zahl der Normalwörter ist hier überall nach der ersten Auflage der betreffenden Bücher angegeben. Wo eine andere Auflage vorgelegen hat, ist dies besonders bemerkt worden.

H. Bohm, H. R. Rüegg, K. A. Beck und P. J. Rick, F. Grothe und H. Grunhage, R. Dietlein, H. Sermond, A. Haesters und G. Richter, H. Eickelboom und P. Esser, R. Lippert, O. Schwalbe, R. Cohn, K. Schäffer u. a. schreiben deshalb auch anfangs die Normalwörter mit Minuskeln und berufen sich dabei auf die Erfahrung, daß diese Verstöße gegen die Orthographie ohne Nachteil für die Kinder seien. Wenn man den Unterricht ohne weiteres mit Hut, Ast, Angel, Dach oder Tisch u. s. w. beginnt, so ist man zu diesem Einwurfe berechtigt; wenn man aber, wie ich dies in meinem „Deutschen Sprachunterrichte im ersten Schuljahre" gethan habe, Vorübungen vorausschickt und in diesen die Kinder ganz allmählich zur Richtigschreibung der Hauptwörter führt, dann vermag ich beim besten Willen nicht einzusehen, warum man erst den Kindern Verstöße gegen die Orthographie einprägt, die später notwendigerweise wieder ausgemerzt werden müssen[1]). Ich halte deshalb auch dafür, daß Vorübungen eine unumgängliche Notwendigkeit sind, und daß durch den richtigen Betrieb derselben alle auf die Orthographie bezüglichen Einwände beseitigt werden. Weshalb muß man denn gleich in der ersten Stunde mit einem Normalworte beginnen? Wozu die Dampfwagengeschwindigkeit?

4. Die Frage, ob die Kinder das Bild des Normalwortes nachzeichnen sollen, oder nicht, ist schon oben als unwesentlich bezeichnet worden. Man hat zwar gesagt, daß auch die unvollkommenste Kopie den Kindern eine große Freude sei, und daß man sich auch mit den unvollkommensten Leistungen zufrieden erklären solle; indes kann man anderseits doch auch denjenigen nicht unrecht geben, welche den Zweck dieser Kritzeleien nicht einzusehen vermögen, um so weniger, als die Erfahrung lehrt, daß ein verfrühter Zeichenunterricht keinen Wert hat, und ältere Schüler das Versäumte außerordentlich schnell einholen[2]).

5. Der wichtigste Einwand, den man der Normalwörter-Methode entgegenhält, betrifft endlich die Verbindung des Sprech-Schreib-Lesens mit dem Anschauungsunterrichte. Die Hauptgegner dieser Verbindung sind Friedrich Dittes (geb. 1829), der in seiner Methodik die Normalwörter-Methode für eine gute, vielleicht für die beste Schreiblese-Methode erklärt, ihr aber den Vorwurf macht, daß sie nicht imstande sei, alle Zwecke des Anschauungsunterrichtes erfüllen zu können[3]). Heftiger als Dittes ist Karl Richter (geb. 1837)[4]). Zwar erklärt er[5]), daß er nicht gegen die Erfolge der betreffenden Methode, die er vollkommen anerkenne, sondern nur gegen die falschen Prinzipien derselben streite, und daß ihm unter diesen die Verbindung des Anschauungsunterrichtes mit dem Schreiblesen am wenigsten zusage. Das gröbste Geschütz hat Franz Wiedemann (1821—82) aufgeführt und sich bis zu der Behauptung verstiegen, daß der bunte Wechsel der

---

[1]) Wenn ich der oben ausgesprochenen Ansicht Kehrs auch nicht beizupflichten vermag — meine eigenen Anschauungen über den Gegenstand habe ich an anderm Ort ausgesprochen und begründet —, so habe ich mich doch nicht veranlaßt gesehen, Kehrs Worte zu ändern. Der Leser soll in Kehrs Arbeit eben dessen Ansichten finden, nicht die meinigen. H. Fechner.

[2]) Die Forderung, das Bild nachzeichnen zu lassen, wird darum heutzutage auch nur noch von wenigen Anhängern der Methode gestellt. — H. F.

[3]) „Methodik der Volksschule. Auf geschichtlicher Grundlage. 2. Aufl. Leipzig 1875", S. 156—160.

[4]) Vgl. dessen Schrift: „Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen, Leipzig 1869".

[5]) A. a. O., S. 122.

Thätigkeiten beim Betrieb der Normalwörter-Methode nur Konfusion erzeuge[1]). Bei aller Hochachtung, die ich vor der praktischen Befähigung Wiedemanns hege, und auf die Gefahr hin, den konfusen Köpfen zugezählt zu werden, muß ich doch bekennen, daß mir weder die Fechtweise, noch die vorgeführten Gründe, noch der aufgestellte Lehrgang imponiert haben. Wozu die Aufregung in einer Angelegenheit, über die sich in aller Ruhe sprechen läßt?

Sehen wir der Frage mit aller Objektivität ins Gesicht, so ergiebt sich, daß der Unterschied gar nicht so groß ist, als man ihn von gewisser Seite aufzubauschen beliebt hat. Die Parteien sind ja darin in Übereinstimmung, daß der Anschauungsunterricht eine Notwendigkeit ist und deshalb in der Unterklasse nicht fehlen darf. Es handelt sich deshalb auch nur um Entscheidung der Streitfrage, ob der Anschauungsunterricht in organischer Verbindung mit dem Schreiblesen gelehrt werden oder als besonderer Unterricht neben den Lehrfächern hergehen soll. Die Gegner der Normalwörter-Methode halten die Selbständigkeit des Anschauungsunterrichtes, resp. den systematischen Betrieb desselben für notwendig, während die meisten Freunde der Normalwörter-Methode der Meinung sind, daß der Anschauungsunterricht nicht eine Disziplin, sondern ein Prinzip ist, so daß also jeder einzelne Unterrichtsgegenstand nicht allein mit Anschauung beginnen, sondern auch überall das Ziel im Auge haben muß, die Sinne des Kindes zu öffnen, die Beobachtungskraft zu wecken, die Begriffsbildung zweckentsprechend vorzubereiten und das Sprachgefühl der Kinder zu beleben. Ob das nun systematisch und in einer bestimmten Aufeinanderfolge geschieht, oder ob der erforderliche Stoff in Verbindung mit anderen Gegenständen geübt wird, das scheint doch in der That ziemlich gleichgültig zu sein. Hauptsache ist nur, daß es geschieht und daß es in der rechten Weise geschieht. Mag doch jeder die Sache nach seiner Individualität betreiben! — Wenn man sich die Frage im Lichte der Praxis besieht, erscheint sie wirklich viel er- und verträglicher, als in der abstrakten Theorie.

Ich meinerseits bestreite mit aller Entschiedenheit, daß die Verbindung des Anschauungsunterrichtes mit dem Schreiblesen eine Vernachlässigung des Anschauungsunterrichtes zur Folge habe; — im Gegenteil: wo man, wie bei der Normalwörter-Methode, bei jedem Schritt und Tritt auf den Anschauungsunterricht stößt, kann die Verbindung nur segensreich wirken. In den meiner Leitung unterstellten Schulanstalten habe ich viele Besucher resp. viele Gegner dieser Methode gehabt, aber es ist kein einziger dagewesen, der die Wahrnehmung gemacht hätte, daß der Anschauungsunterricht vernachlässigt würde oder zu kurz käme. Vielleicht ist meine Antipathie gegen einen von den anderen Unterrichtsgegenständen abgesonderten Anschauungsunterricht in dem Umstande begründet, daß ich in meinen Kinderjahren den sogen. selbständigen Anschauungsunterricht à la Denzel und Graßmann reichlich genossen und mich bei den „Denkübungen" in einer Weise gelangweilt habe, die mir diese Art des Unterrichtes für immer zuwider gemacht hat; — vielleicht liegt der Grund auch darin, daß ich den „systematischen" Anschauungsunterricht als junger Lehrer selbst geübt, aber dabei (vielleicht infolge meines Ungeschickes) so wenig Erfreuliches geleistet habe, daß ich mich dafür absolut nicht begeistern kann. Ich habe deshalb auch den Satz in den am 15. Oktober 1872 erschienenen „Allgemeinen Bestimmungen" des Kultusministers Dr. Adalbert Falk:

---

[1]) Vgl. dessen Schrift: „Der Lehrer der Kleinen, 1. Aufl., Neu-Ruppin 1869", S. 107.

„Die Übungen im mündlichen Ausdrucke erfordern keinen abgesonderten Unterricht; sie bereiten vielmehr den Schreib- und Leseunterricht vor und begleiten ihn auf seinen weiteren Stufen" mit Freuden begrüßt. Wie wenig übrigens die Verbreitung der Normalwörter-Methode trotz der Gegnerschaft gelitten hat, zeigt der Umstand, daß sie jetzt im Laufe der letzten vierzig Jahre im Königreiche Sachsen, in Thüringen, in einigen preußischen Provinzen, in einem Teile Württembergs, in Bayern, Deutsch-Österreich und Siebenbürgen geradezu zur alleinherrschenden Lese-Lehrmethode geworden ist. Selbst im Auslande hat sie sich eingebürgert. Für Schweden haben sie Bengt Karl Rodhe (Göteburg 1867) und Dr. Oskar Ranken (Stockholm 1871) bearbeitet, für Rußland Paulsen (1868) und W. Wodowosow (1873), Konstantin Uschinski, N. Bunakow, D. und E. Tichomirow u. a., für Schüler polnischer Zunge Adam Rusch[1]) (Wien 1878). „Eine Methode" — sagt H. R. Rüegg[2]) —, „welche in einem Zeitraume von dreißig Jahren ihre Gegner ganz oder teilweise bekehrt hat und zu so allgemeiner Anerkennung gelangt ist, daß sie heute, wie in Berlin, so auch in Wien den ersten Unterricht völlig beherrscht, muß auf einem richtigen Prinzipe beruhen."

Wir kommen zum Schlusse. Friedrich Wilhelm Dörpfeld (geb. 1824)[3]) ist der Meinung, daß die Didaktik an einem bedeutsamen Knotenpunkte ihrer Entwickelung angelangt sei, und daß alle Umstände mit Macht auf einen allen Lehrfächern zugute kommenden Abschluß hindrängen. Es würde jedenfalls recht erfreulich sein, wenn wir bereits so weit wären, das Facit ziehen zu können; allein nach unserm Dafürhalten ist die Sache jetzt noch mitten im Flusse, und es wird noch einiger Zeit bedürfen, ehe das Geschworenengericht der Geschichte der Pädagogik das Urteil fällen und die Akten schließen kann. Für heute liegt die Sache so, daß nach einem länger als 350jährigen Ringen erst drei Sätze zur allgemeinen Anerkennung gelangt sind:

1) das Buchstabieren ist geistlos und deshalb zu verwerfen;
2) die Lautiermethode ist der beste Weg zum Lesenlernen;
3) mit dem Lautieren muß das Schreiben in organische Verbindung gebracht werden.

Vielleicht ist die Zeit nicht fern, in der auch die folgenden Sätze zur allgemeinen Annahme kommen:

1) die gemischte Schreiblese-Methode ist zu verwerfen, und an deren Stelle das reine Schreiblesen zu setzen;
2) die analytisch-synthetische Methode empfiehlt sich erfahrungsmäßig als die beste unter allen Lese-Lehrmethoden.

Indes würde es ein Verstoß gegen die Wahrheit sein, wenn wir behaupten wollten, daß die letztgenannten Sätze bereits einstimmige Annahme gefunden hätten. Die Majorität ist groß, aber bis zur Einstimmigkeit ist noch ein gar weiter Weg[4]). Laßt uns nur Methodenfreiheit; sorget nur in den Lehrerbildungsanstalten dafür, daß die künftigen Lehrer die beste Methode praktisch

---

[1]) A. Rusch (geb. 1817) ist Lehrer an der protestantischen Schule zu Bielitz in Österr.-Schlesien.

[2]) „Die Normalwörter-Methode, 1. Aufl., Zürich 1876", S. 18.

[3]) „Grundlinien einer Theorie des Lehrplans, zunächst für Volks- und Mittelschulen, Gütersloh 1873, S. VII.

[4]) Es darf übrigens doch nicht übersehen werden, „daß die Vertreter der beiden, jetzt eigentlich nur noch in Betracht kommenden Lese-Lehrmethoden — Schreiblese- und Normalwörter

kennen lernen; gestattet nur jedem, im Interesse der Sache, seine Versuche auszuführen; übt nach keiner Seite hin Zwang und Druck aus — und wir werden dann schon zu einer Entscheidung kommen, welche der Wahrheit zur Ehre gereicht. —

Wir sind am Ende! Es war ein weiter Weg, den wir durchwandert haben, ein Weg, der uns freundliche Landschaften, öde Steppen und fruchtbare Gefilde in buntem Wechsel vorgeführt hat und der ganz dazu angethan war, uns — um des Pestalozzischen Lebenswortes zu gedenken — mit Mut und Demut zu erfüllen. Mit Demut —, denn wir haben gesehen, wie unendlich langsam die Wahrheit vorwärtsschreitet, und wie vielfach die Nebel des Irrtums den Sonnenglanz verhüllen. Aber auch mit Mut —, denn wir haben nicht minder gefunden, daß die Sonne wohl durch Nebel und Wolken verdunkelt, aber niemals ausgelöscht werden kann. Die Nebel verfliegen, und die Wolken vergehen, aber die Wahrheit bleibt. Sie kommt immer und immer wieder zu ihrem Rechte und erringt sich, wenn auch langsam, so doch sicher und gewiß den Sieg über alles Unrichtige und Unklare. Wir sehen deshalb auch nicht allein mit Vertrauen in die Zukunft, sondern auch mit Dank in die Vergangenheit. Auf den Gedanken, Neues erfinden zu wollen, werden wir freilich verzichten müssen, denn daß Ben Akiba mit seinem „Alles schon dagewesen" vollständig im Rechte ist, das wird jetzt kein unbefangener Pädagoge leugnen. Aber das Gute zu prüfen, das Beste zu behalten und — was die Hauptsache ist — zur gesegneten Ausführung zu bringen, das ist's, worauf es ankommt, wenn unsere Pädagogik in der That und Wahrheit eine Pädagogik der That sein soll. In dieser Auffassung liegt auch der Grund, warum in der Mißachtung gegen diejenigen, welche seit Jahrhunderten für die Wahrheit schwere Kämpfe durchkämpft haben, und deren Gräber die Saatfelder sind, von denen uns ein neues Leben in die Gegenwart herüberweht, ein so schweres Unrecht liegt. Beweisen wir darum unsern Dank nur immer dadurch, daß wir in aller Treue am Werke stehen und den Unterricht in einer ebenso rationellen, als segenbringenden Weise erteilen. Denn das wollen wir doch nie und niemals vergessen, daß selbst die beste Methode ohne Wert ist, wenn nicht ein einsichtiger, pflichttreuer, energischer Lehrer dahinter steht. Das bekannte Wort: „Der Lehrer selbst ist die beste Methode", hat, recht verstanden, seine tiefe Bedeutung.

Und so nehmen wir denn Abschied vom geneigten Leser, in der Hoffnung, daß die vorstehende geschichtliche Studie ihren Zweck erfüllen und nicht ohne gute Frucht betreffs der Weiterentwickelung der Methode des Lesenlehrens bleiben möge!

Methode —, mehr als sonst auf Versöhnung und Frieden hinarbeiten. Die meisten Anhänger des Schreiblesens entwickeln jetzt die Laute, die sie brauchen, meist nur aus ganzen Wörtern und neigen sich dadurch mehr und mehr dem analytischen Verfahren zu, wogegen die Anhänger der Normalwörter-Methode mehr und mehr auf Erleichterungen beim Schreiben Bedacht nehmen. Die alten Methoden des Buchstabierens und Lautierens haben ihr Terrain fast gänzlich verloren, und der Streit um den Anschauungsunterricht dreht sich eigentlich, oder doch vorzugsweise, nur noch um abstrakte Prinzipien. In der Wirklichkeit einer verständigen Schulpraxis ist der Unterschied thatsächlich ein sehr geringer. Die Arbeit vom Prälaten Heinrich Merz (geb. 1816) in dem „Pädagogischen Handbuch für Schule und Haus. Bearbeitet von Dr. K. A. Schmid. I. Band. Gotha 1877", S. 50 ff., hat in dieser Beziehung zur Ernüchterung der streitenden Parteien sehr viel beigetragen, wenn auch die letzteren ihm noch nicht in allen Stücken recht geben wollen".

2. Geschichte des Volksschul-Lesebuches[1]).

Von

Heinrich Fechner,

erst. ord. Lehrer am Königl. Seminar für Stadtschullehrer in Berlin.

„Jedes gute Lesebuch ist eine friedliche Eroberung der Kultur."
Wilhelm Thilo.

1. Bibel, Katechismus und Gesangbuch als Schullesebücher.

Lesebücher im heutigen Sinne des Wortes kennt die deutsche Schule nicht viel länger als hundert Jahre. Wo der Titel „Lesebuch" schon früher begegnet, gehört er nicht eigentlichen Schulbüchern, sondern Unterhaltungsschriften für die Jugend an, die wir heutzutage „Jugendschriften" zu nennen gewohnt sind.

Zur Zeit der Reformation und später hatten die Kinder in den deutschen Schulen als erstes Schulbuch ein „Namenbüchlein" oder „Stimmenbüchlein" in Gebrauch, d. i. ein ABC-Buch oder eine Fibel, worin außer dem Alphabet und einer Anzahl von Silben, die zu Buchstabierübungen dienen sollten, noch einige Stücke religiösen Inhaltes zu stehen pflegten.

Es wird genügen, hier von wenigen derartigen Schriften den Inhalt der Leseübungen anzugeben.

In einer Schrift von Jakob Grüßbeutel aus dem Jahre 1534[2]) findet sich abgedruckt: „Das Benedicite zum tisch — Ein dancksagung nach tisch. —

---

[1]) Vgl. den Artikel „Schullesebuch" von Rudolf Marg (geb. 1830) in der „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, herausgegeben von Dr. Karl Adolf Schmid (geb. 1804), VIII. Band, 1. Auflage, Gotha 1870", S. 141—76. — „Überblick über die Entwickelung des Volksschul-Lesebuches während der ersten hundert Jahre seines Bestehens" in „Für Haus und Schule. Hannoversches Schulblatt. Redigiert vom Provinzial-Schulrat Gustav Spieker (geb. 1817). 7. Jahrgang. Hannover 1876", Nr. 36—38. [Von Johannes Meyer (geb. 1854) in Osnabrück.] — H. Fechner: „Kurzer Rückblick auf die Geschichte des Lesebuches" in „Berichte über die Lehr- und Lernmittel-Ausstellung des Deutschen Lehrervereins, Bezirksverband Berlin, im Jahre 1874. Red. und herausg. von dem Ausstellungs-Komitee. Berlin 1875", S. 126—44. — August Vogel (geb. 1842) in: „Methodik des gesamten deutschen Unterrichtes in der Volksschule, begründet und entwickelt aus ihrer Geschichte, Gütersloh 1874", S. 66—91. — Heinrich Fechner: „Geschichte des Volksschul-Lesebuches" in „Pädagogische Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Herausg. von Dr. Carl Kehr. XIV. Band. Gotha 1885", S. 45—74. — Jürgen Bona Meyer (geb. 1829): „Zur Volksschul-Lesebuchsfrage, Bonn 1883", S. 14—25.

[2]) Sie führt den Titel: „Eyn Besonder fast nützlich stymmen büchlein mit figuren/ welche die stymmen an jn selbs anzeygen u. s. w., MDxxxiiij", und findet sich vollständig abgedruckt in der Schrift: „Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts mit einer bisher ungedruckten Abhandlung über Valentinus Ickelsamer von Dr. F. L. Karl

Das gepet Christi / so er vns gelert hat täglich zupeten / vnd kein anders / Math. vj. — Die stück des Christlichen glaubens / die ein yeder mensch wissen vnd onzweyffelhafftig glauben sol. — Die Zehen Gepot vnsers Herren / steen im Buoch des außgangs der kinder Israel / am. xx. Capitel / im andern buoch Mose."

In einem Büchlein von Valentinus Ickelsamer aus demselben Jahre[1]) finden sich: „Die zehen gepot — Der glaube. — Vom glauben vnd tauff. — Das Vater vnser das vns Christus geleret hat. — Vom abentmal Christi. — Das Magnificatt Luc. j. — Das Benedictus Luc. j. — Das Nunc dimittis Luc. 2." u. s. w. Den Beschluß macht: „Ein götliche leer / von jugent auff sich zuerkennen / vnd Gottselig zu leben / den kinder auff frage vnd antwort gestellet / Reden mit einander Margreth vnd Anna".

Ähnliche Schriften aus dem siebzehnten Jahrhundert enthalten im wesentlichen dasselbe.

Ein solches Büchlein aus dem Jahre 1639[2]) von M. Johann Saubert[3]) bietet nach einer „Kurtzen Vorrede / an Gottselige Schulmeister vnd Schulmeisterin" ausschließlich biblische Geschichten dar; in einem andern aus dem Jahre 1642[4]) findet sich Folgendes:

„Der Catechismus Lutheri / sampt der Außlegung. — Der kurtze Begrieff / aus dem Catechismo Lutheri gezogen. — Der kurtze Bericht / von etlichen sonderbahren Göttlichen Wolthaten / und andern Lehr-Puncten / auch deroselben Christlichem Gebrauch. — Etliche Biblische Sprüche / in gewisse Capitel eingetheilet. — Die Fest-Fragen D. Bartholomäi Rosini. — Die drey Häupt-Symbola / Neben etlichen Gebetlein. — Der Abdruck unterschiedlicher ABC / zu nützlicher Schreibens-übung zu gebrauchen / sampt dem Einmal Eins."

Ein „Teutsches Lese-Büchlein", das „für die Schulen im Fürstenthum Oelß" bestimmt war[5]), hat folgenden ähnlichen Inhalt: „Der Catechismus Lutheri mit der außlegung / und Haußtafel. — Der Kurtze Begrieff / auß demselben gezogen / mit angehengten zweierlei Fragstücken. — Die drei Haupt-Symbola / das Apostolische / Nicenische / und Athanasianische / samt dem Lobgesange Ambrosii und Augustini. — Die Augspurgische Confession. — Ein gründlicher Unterricht vom Christlichen Glauben / Leben / Leiden und Sterben / zusamt denen hiervon handlenden Hauptsprüchen der Heil. Schrifft. — Die Sieben Buß- und etliche andere Psalmen. — Etliche Gebethe und andächtige Seufftzer. — Ein zum Lesen dienlicher Bericht von abkürtzung etlicher wörter / insonderheit von der abgekürtzten anziehung der Bücher Heiliger Schrifft. —

Weigand (1804—78), herausg. von Heinrich Fechner, Berlin (Wiegandt und Grieben) 1882".

[1]) Der Titel des Büchleins lautet: „Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen u. s. w. Marpurg. M.D.xxxiiij". Vollständig abgedruckt in: „Vier seltene Schriften u. s. w., herausg. von H. Fechner, Berlin 1882".

[2]) Der Titel lautet: „Lesebüchlein Für die kleine Kinder / Welche allbereit auß dem gemeinen Namenbüchlein in dem Buchstabiren genugsam geübt worden / vnd nunmehr im Lesen einen Anfang machen sollen. Mit hoffentlich grossem Nutz zu gebrauchen: Wie hievon in der beygesetzten Vorrede kurtzer Bericht gegeben wird. Mit sonderbarem privilegio. Nürnberg / In Verlegung Wolffgang Endters. MDCXXXIX".

[3]) Saubert, am 26. Februar 1592 zu Altdorf geboren, war von 1622 ab zu Nürnberg als Geistlicher thätig und starb am 2. November 1646.

[4]) Es führt den Titel: „Teutsches Lese-Büchlein Für die Schulen im Fürstenthumb Gotha. Gedruckt im Jahr 1642". Es umfaßt einschl. des Titelblattes 104 Seiten. — Nach einer Mitteilung Carl Kehrs ist dieses Lesebuch in den gothaischen Landschulen bis zum Jahre 1853 (eintausend acht hundert drei und fünfzig) in Gebrauch geblieben!!!

[5]) „Gedruckt durch Johann Seyffert / Im Jahr 1668."

Ein anhang von den Versal- und Zahl-Buchstaben / sampt dem einmahl eins."

In einer Schrift aus dem Jahre 1768 [1]) von Johann Ignaz von Felbiger (1724—88) erhalten wir über die Entstehung eines (gerade hundert Jahre später erscheinenden) derartigen Buches folgenden Bericht:

„Da er [der Prior Benedikt Strauch nämlich] indessen sich die Aufsicht der Schule eifrigst angelegen sein ließ, so wurde er gar bald inne, wie nützlich es sei, wenn Schüler zusammen lesen, und daß sie dadurch in kurzer Zeit nicht nur viel vollenden, sondern auch durch achtsames Lesen viel ins Gedächtnis fassen können. Diese Entdeckung erregte in ihm ein Verlangen nach einem Lesebuche, welches weitläufig genug zu dieser Übung und der Jugend zugleich recht nützlich sein möchte; er fand hierzu nichts bequemer, als jene heiligen Bücher, in denen die Evangelisten die Lebens- und Leidensgeschichte unseres Heilandes beschrieben haben. Die ausgesonderten Stücke, welche an Sonn- und Festtagen gelesen werden, schienen ihm nicht weitläufig genug, daher sahe er für gut an, die Evangelien unzertrennt, so wie sie in der heiligen Schrift stehen, drucken zu lassen. Er that aber dies nicht etwan nur nach den gewöhnlichen Übersetzungen, die wegen der Beschaffenheit der deutschen Sprache ihm hierzu nicht dienlich schienen: er machte, wo nicht eine ganz neue Übersetzung, doch so ansehnliche Verbesserungen, daß man sein Werk deshalben gar wohl einer neuen Übersetzung gleich halten kann. Er setzte den Evangelien eine Einleitung vor, um der Jugend einigen Begriff von dem Inhalte der heiligen Schrift beider Testamente zu machen. Der Abt [Felbiger] aber fügte eine Tabelle bei, in welcher er die heiligen Bücher nach ihren verschiedenen Gattungen, nebst der Zahl ihrer Kapitel, aufführte. Kaum war das Evangelium Anno 1764 unter die Presse gegeben, so arbeitete er zwei Katechismusse aus, einen sehr kurzen für die zweite Klasse, dieser war das erste Stuck, so die zu Sagan angelegte Druckerei in der Mitte Dezember des 1765ten Jahres lieferte; und einen ganz ausführlichen zum Gebrauch der saganischen Schüler. Der Abt ließ die vornehmsten Stücke des Christenthums, die zuerst als ein Anhang zum saganischen ABC waren gedruckt worden, unter dem Titul: Katechismus für die erste oder unterste Klasse, auflegen, setzte demselben die katechetische Tabelle vor und ordnete diese Stücke nach sothaner Tabelle. Alle diese drei Stücke sind nachher unter dem Namen des schlesischen Katechismi für die erste, zweite und dritte Klasse wieder aufgeleget, dem Breslauer Herrn Weihbischof dedicieret und sogar von dem Herrn Weihbischofe und Officiali der Prager Diöces nicht ohne Lobsprüche der Geistlichkeit in der Grafschaft Glatz zu brauchen empfohlen worden."

Von diesen Katechismen heißt es in der Verordnung vom 7. August 1766 [2]):

„Dieser [zweite] Katechismus wird ... bloß durch öfteres Lesen Kindern beigebracht, indem man sich dessen in den Klassen zum Lesebuch bedient. — Der Pfarrer bestimmt zu dem Ende, daß Schüler der oberen Klasse die Woche durch in der Lesestunde aus dem größeren Katechismo eben die Materie lesen, welche den Schülern der mittleren Klasse aus dem zweiten Katechismo zu lernen ist aufgegeben worden" u. s. w. [3]).

---

1) „Ausführliche Nachricht von der erst zu Sagan, dann aber in ganz Schlesien und in der Grafschaft Glatz unternommenen Verbesserung der katholischen Schulen. O. O. [Sagan] 1768."

2) „Pflichten derjenigen, die in Trivialschulen Unterricht geben oder darüber Obsorge und Aufsicht haben sollen u. s. w., Sagan 1766."

3) Es finde hier noch gelegentlich eine Stelle aus einer Rede Felbigers Platz: „Keinen Schulmeister und auch keinen Schulknaben entlassen Sie, und keinen halten Sie geschickt genug im Lesen, wenn er nicht wenigstens ein Zeitungsblatt mit gehöriger Beobachtung der

Solche Katechismen gab es in großer Anzahl, und die meisten Schüler arbeiteten einen solchen durch, nachdem sie irgendein Abc-Buch absolviert hatten.

Daß neben dem Katechismus noch Bibel und Gesangbuch das Material für die Übungen in den Lesestunden boten, wissen wir aus vielfachen Zeugnissen[1]). Ja, bis in die neuere Zeit haben sich Männer gefunden, welche jene Schriften für die passendsten „Lesebücher" der Volksschule erklärten. So bekennt beispielsweise Klaus Harms (1778—1855):

„Oftmal bin ich willens gewesen, zu erklären: Wir wollen fortan kein Buch in der Schule brauchen als die Fibel, den kleinen und großen Katechismus, Gesangbuch und Bibel, ja diese, die Bibel, als Lese-Übungsbuch."[2])

Ähnlich äußert sich Johann Gottfried Hientzsch (1787—1856):

„Bibel und Gesangbuch sind und bleiben ein paar Hauptbücher zum Lesen in der Volksschule, sie sei in der Stadt oder auf dem Lande."[3])

Karl Christoph Gottlieb Zerrenner (1780—1851) bringt neben dem Gebrauch eines Schullesebuches namentlich auf fleißige Benutzung des Gesangbuches und stellt die Forderung:

„Auch das Gesangbuch muß öfter bei den Leseübungen benutzt werden, nicht nur, um die Schüler im Lesen von Reimen zu üben, sondern besonders, um sie im Auffassen der Gedanken, im Absondern des Bildlichen von der nackten Vorstellung u. s. w. zu üben, was zugleich eine treffliche Verstandesübung ist"[4]).

Friedrich Heinrich Christian Schwarz (1766—1837) schreibt:

„Es ist die Frage, ob nicht das erste Lesen mit Ausdruck das Lesen religiöser Gedanken sein sollte, worin die kindlichen Gesinnungen vorkommen, denn sie gehören unter die ersten wahren Gefühle der Kinder, und sie sind zugleich tief. Gewiß würde dieses Buch, das man so zuerst zu lesen giebt, dem Kinde für sein ganzes Leben heilig werden. Daher begreift sich das wohlbewährte Festhalten an dem Lesenlernen aus der Bibel, was nebenbei auch den Vorteil gewährt, wie keins der gewöhnlichen Lesebücher, daß die

---

Unterscheidungszeichen ablesen kann. Der vorkommenden fremden lateinischen und französischen Wörter halber empfehle ich Ihnen zur Prüfung ein Zeitungsblatt vor anderen Schriften. Denen, die in Städte zu kommen Hoffnung haben, muß wenigstens die Endungen der lateinischen Wörter zu gebrauchen geläufig gemacht werden."

[1]) Die Schulordnung aus der „Sächsischen Kirchenordnung" von 1580 führt auf: „Dr. Luthers Katechismus, Psalmen-Büchlein, Sprüchlein Salomonis, Jesus-Syrach, Neu-Testament u. dgl.". — Die „Weimarsche Schulordnung" von 1619 sagt: „Das man die jenigen, so noch nicht lesen können, alß bald im Syrach oder im Psalter wil lernen lassen, solches ist deßhalben nicht räthlich, weil die Sachen in diesen Büchlin für die Kinder noch zu schwehr sind: Die Historien aber seind jhnen leichter vnd lustiger: drumb fahen wir lieber an, flugs nach dem Abcbüchlin mit dem ersten Buch Mosis, als darinnen lauter Historien fürkommen." — Es ist bekannt, daß in den sogenannten lateinischen Schulen die ersten Leseübungen an lateinischen Schriften vorgenommen wurden. Die Schulordnung aus der „Pommerschen Kirchenordnung" von 1563 bestimmt inbetreff der Schüler der ersten (untersten) Klasse: „Wenn sie die Fibel lesen können, sollen sie ferner lesen lernen den Donat, oder Bonni Grammaticam und folgends die kurze Grammaticam Philippi Melanchthonis." Eine wunderliche Zeit! Deutsche Kinder, die noch kein Wort Latein wissen, erwerben sich ihre Lesefertigkeit an einem Übungsstoffe, von dem sie auch nicht das geringste verstehen. Was wollen dagegen die paar sinnlosen Silben sagen, die wir heutzutage in schlechten Fibeln antreffen!

[2]) „Pastoraltheologie, 3. Aufl., Kiel 1878", S. 317.

[3]) „Anweisung zu einem gründlichen und umfassenden Leseunterrichte in den Volksschulen, von der untersten Stufe an bis zu der höchsten, Potsdam 1845", S. 274.

[4]) „Methodenbuch für Volksschullehrer, 2. Aufl., Magdeburg 1816", S. 119.

schwereren Wörter das Hinachten besser üben, welches durch das immer wieder Gelesene leicht erschlafft." [1])

Noch energischer spricht sich Ludwig Völter (geb. 1809) aus:

„So bald die Kinder lesen können, d. h. so bald sie fähig sind, das in einem Buche gedruckt Angeschaute mündlich so auszusprechen, daß sie es verstehen, so bald müssen sie in der Bibel lesen. Die Bibel muß die Fibel ablösen. Darüber kann unter Christen kein Streit sein; es könnte nur darüber gestritten werden, ob es zweckmäßig sei, den kleinen Kindern schon die ganze Bibel, oder bloß einen Teil davon, oder einen Auszug daraus in die Hände zu geben." [2])

Daß in einzelnen Schulen bis in die neueste Zeit nur Bibel, Gesangbuch u. s. w. als Lesebücher in Gebrauch gewesen, geht u. a. aus einer Verfügung der Schleswig-Holsteinischen Regierung vom 26. November 1870 hervor, in welcher es u. a. heißt:

„Trotz alledem sind aber jetzt noch eine Reihe, namentlich von ländlichen Schulen vorhanden, in denen Lesebuch oder Fibel, oder gar beides noch fehlt, und Bibel, Gesangbuch und biblische Geschichte die Stelle der Lesebücher vertreten u. s. w." [3])

Die Vorliebe früherer Zeiten für die Bibel als Lesebuch erklärt sich leicht. Durch Luther war die Bibel das Palladium der evangelischen Kirche geworden und damit das Buch, mit dem man täglich verkehrte, und in das man sich hineinlebte. In der Volksschule ward das Bibellesen Ziel und Zentrum des gesamten Unterrichts; man lehrte die Kinder lesen, um ihnen die heilige Schrift zugänglich zu machen, an die Bibellektionen schloß sich der ganze Religionsunterricht; in ihnen wurde alles beigebracht, was damals aus der heiligen und profanen Geschichte, aus der Länder- und Völkerkunde überhaupt der Schuljugend geboten wurde. Wenn wir nun aber sehr gern zugeben, daß es der Würde der heiligen Schrift nicht entspricht, als Buchstabier- und Lesebuch zu dienen, in welchem die Anfänger ihre ersten tappenden Versuche machen, bei denen es ohne Verstümmelung der heiligen Worte nicht abgeht, wenn wir es darum auch als Mißbrauch bezeichnen müssen, daß die Bibel als Buch benutzt wird, aus welchem das Lesen erlernt werden soll, so dürfen wir doch anderseits nicht übersehen, daß die Frage schwer zu beantworten wäre, was in früheren Zeiten an Stelle der Bibel hätte treten sollen. Vergessen wir nicht, daß eine volkstümliche und für die Jugend geeignete Litteratur, wie wir sie jetzt haben, nicht viel länger als seit den Zeiten der Philanthropen besteht. Wir werden es daher unseren Vorfahren nicht verdenken dürfen, wenn sie den Kindern lieber das Wort Gottes als den „Kaiser Oktavian", die „heilige Genovefa" oder den „Eulenspiegel" in die Hände gaben.

Mit Recht ward dagegen von da ab, wo brauchbare Lesebücher für die Schule geschaffen waren, gegen Bibel, Gesangbuch und Katechismus als einzige Lesebücher, oder als erste Lesebücher der Schüler gekämpft, und dies nicht selten mit den Waffen des Spottes. So klagt der als Schulmann hochgeachtete Berliner Gymnasialdirektor Friedrich Gedike (1754—1803) im Programm seiner Anstalt von 1787:

„Desto widersinniger ist es, daß noch immer in einer Menge Trivialschulen sogar die Bibel teils ganz, teils stückweise (z. B. der Psalter oder das Evangelienbuch,

---

[1]) „Erziehungslehre, III. Band, 2. Aufl., Leipzig 1829", S. 178.

[2]) „Beiträge zur christlichen Pädagogik und Didaktik, Stuttgart 1852", S. 192—93.

[3]) Vgl. „Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jahrg. 1871, Berlin", S. 49.

d. i. die Sammlung der sonntäglichen Evangelien) zum förmlichen Lesebuch erniedrigt wird. Und dann werden nicht etwa die leichteren, faßlichen Stellen, nicht etwa die populären Reden Jesu gelesen, sondern der Schulmeister gefällt sich selbst dabei, wenn er mit seinen Lesekindern entweder die schwer zu buchstabierenden genealogischen Register aus den Büchern der Chronik, oder die Offenbarung Johannis, oder einige der erhabensten Propheten, z. B. den Jesaias, liest. Noch ganz kürzlich hörte ich in einer sehr zahlreichen Schule fünf- und sechsjährige Kinder aus dem Jesaias (Kap. 16) lesen: ‚Dies ist die Last über Moab. Des Nachts kommt Verstörung über Kir in Moab, sie ist dahin. Sie gehen hinauf gen Baith und Dibon zu den Altären, daß sie weinen und heulen über Nebo und Medba in Moab. Hesbon und Eleale schreien, daß man es zu Jahza höret. Mein Herz schreiet zu Moab; ihre Flüchtigen fliehen von der dreijährigen Kuh bis gen Zoar. Denn sie gehen gen Luhith hinan und weinen, und auf dem Wege zu Horonaim zu erhebet sich ein Jammergeschrei.‘ Der Lehrer war ganz unbefangen dabei, und es war ihm in der Einfalt seines Herzens wohl noch nie eingefallen, sich selbst zu fragen: Verstehst du auch, was du liesest? Noch auffallender aber war es mir, als ich im vorigen Sommer in der ansehnlichen Schule einer berühmten ansehnlichen Stadt der Kurmark in einer der niederen Klassen, wo ebenfalls die Bibel als Lesebuch gebraucht ward, gerade folgende Stelle aus dem schweren Briefe an die Römer (Kap. 2, 25 ff.) lesen hörte: ‚Die Beschneidung ist wohl nütz, wenn du das Gesetz hältst; hältst du aber das Gesetz nicht, so ist deine Beschneidung schon eine Vorhaut geworden. So nun die Vorhaut das Recht im Gesetz hält, meinest du nicht, daß seine Vorhaut werde für eine Beschneidung gerechnet?‘ u. s. w. — Jeden Menschen von Gefühl, jeden Verehrer der Religion Jesu muß es empören, einen solchen Mißbrauch der Bibel mit anzusehen und zu hören. Man sollte glauben, man legte es recht absichtlich darauf an, den Kindern die Bibel, die man zum gemeinen Lesebuche herabwürdigt, geringschätzig und gleichgültig zu machen. Und doch, wer es im gerechten Eifer für die Ehre der Bibel wagte, dem unvernünftigen Schullehrer die Bibel, die er entweiht, aus den Händen zu reißen, oder ihm wenigstens riete, seine Kinder nur das lesen zu lassen, was sie verstehen können, oder was er selbst versteht, der liefe wenigstens Gefahr, von ihm als ein Bibelstürmer verschrieen und verketzert zu werden.“

Erinnern wir uns auch der allerliebsten Episode im „Konrad Kiefer“ (1796) von Christian Gotthelf Salzmann (1744—1811):

„Daß mein Konrad geschwind lesen gelernt hatte, wurde nun weit und breit bekannt. Kaum hatte es seine Frau Muhme gehört, so brachte sie ihm einen recht hübschen Katechismus und ermahnte ihn, daß er darin recht fleißig lesen sollte. Der Junge hatte eine gewaltige Freude darüber, schlug das Buch auf und las mit lauter Stimme: ‚Welches ist das sechste Gebot? Du sollst nicht ehebrechen!‘

‚Vater‘, sagte er, ‚wie macht man's denn, wenn man Ehe bricht?‘

‚Das weiß ich nicht‘, antwortete ich. ‚Frage deine Frau Muhme!‘

‚Frau Muhme‘, sagte er, ‚weißt du es denn, wie man's macht, wenn man Ehe bricht?‘

‚Alle Dinge‘, antwortete sie, ‚zu wissen, bist du noch viel zu jung.‘

Da ging er zur Mutter, und bat diese, ihm zu erklären, wie man's mache, wenn man Ehe bräche, wurde aber auch mit einer kurzen Antwort abgefertigt. Da fing er an zu heulen und sagte: ‚Was hilft mir denn das Buch, wenn ich's nicht verstehe? Wenn ich doch nur wissen sollte, wie man Ehe bricht!‘

Da sah ich nun recht deutlich, daß der Katechismus sich gar nicht zum Lesebuch für so zarte Kinder schicke. Ich hatte also weiter nichts zu thun, als ihm den Katechismus auf eine gute Art wieder aus den Händen zu bringen.“

Auch unter den Geistlichen ließen sich hin und wieder Stimmen gegen die Benutzung der Bibel als Leseübungsbuch hören.

Johann Friedrich Zöllner (1753—1804) erinnert daran, „daß in der Bibel, namentlich im Alten Testamente, eine Menge von Dingen vorkommen, welche das sittliche Gefühl der Jugend verstimmen, weil diese noch unfähig ist, die richtigen Gesichtspunkte aufzufassen, aus welchen dieselben anzusehen sind". Er sagt weiter ganz richtig:

„Es ist wahr, in den vorigen Zeiten wurden alle diese Dinge von den Kindern ohne Anstoß gelesen; aber dies war bloß ein Beweis, daß sie damals lasen, ohne an oder über das Gelesene zu denken. Seitdem aber darauf gedrungen ward, mit dem Lesen Nachdenken zu verbinden, fanden die Kinder unaufhörlich Gelegenheit zu Fragen, welche den Lehrer in die äußerste Verlegenheit setzten." [1])

Friedrich Philipp Wilmsen (1770—1831) sagt:

„Die Bibel ist seit der Reformation in den Schulen nicht als Lehrbuch, aber als Lesebuch gemißbraucht und herabgewürdigt worden. Es wurde Sitte, die Schulkinder in der Bibel also lesen zu lassen, daß der Jugend notwendig das heilige Buch als das unheiligste erscheinen mußte; denn wenn der Lehrer bei jedem andern Buche darauf hielt, daß die Schüler mit Ausdruck lesen sollten, so ließ er sich bei dem Lesen der Bibel den ärgsten Leierton gefallen, und wenn jedes andere Buch der Erklärung gewürdigt ward, so blieb die Bibel unerklärt, entweder weil der Lehrer selbst sie nicht verstand, oder es nicht der Mühe wert hielt, sie zu erklären. Und was das Schlimmste war und ist: die Bibel wird ohne Auswahl gelesen, ohne eine verständige Anordnung und Folge der biblischen Bücher, ohne hinwegzulassen, was der Jugend völlig unverständlich und ungenießbar, ja wohl gar anstößig ist." [2])

Im Jahre 1842 schreibt der Württemberger Geistliche Franz Gottfried Kapff (1799—1865):

„Diese frühzeitigen Leseübungen in der Bibel haben den weitern Nachteil, daß damit schon den Kindern die Bibel entleidet, somit keineswegs zu einem heiligen Buche gemacht wird, an welchem sie Freude haben, welches sie auch noch in späteren Jahren mit Interesse, mit immer steigendem Interesse lesen sollen. — Kann solche Behandlung der Bibel (als Übungsbuch) dazu dienen, sie schon dem jugendlichen Herzen zu einem liebwerten Buch zu machen? Wird nicht die Erinnerung an die Bibellesestunden, welche meist die ersten in der täglichen Schulzeit sind, auch noch in späteren Jahren eine widrige bleiben? Wird nicht dadurch das Volk gewöhnt, das Lesen als eine Sache zu betrachten, von welcher man keinen Nutzen und noch weniger Vergnügen hat? Erklärt sich nicht hieraus, wenigstens teilweise, die Lesescheu des Volkes sowie die bedauerliche Erscheinung, daß die Bibel von der heranwachsenden Jugend und von vielen Erwachsenen nicht mehr gelesen wird, sondern gar häufig, wenn sie ja noch vorhanden ist, unter dickem Staube in einem Winkel begraben liegt?" [3])

Friedrich Schleiermacher (1768—1834) erklärt:

„Die Opposition gegen den Gebrauch der Bibel in der Schule zum Lesen ist nicht einem neoterischen Prinzip zuzuschreiben, sondern gerade die Ehrfurcht vor diesem Buche muß gegen diesen Gebrauch einnehmen." [4])

---

[1]) „Ideen über Nationalerziehung, besonders in Rücksicht auf die königlich preußischen Staaten, I. Teil, Berlin 1804", S. 59.

[2]) „Die Unterrichts-Kunst. Ein Wegweiser für Unkundige, zunächst für angehende Lehrer in Elementarschulen. Berlin 1815", S. 152.

[3]) „Über Verbannung der Bibel aus der Schule als bloßen Leseübungsbuches und Wieder-Einführung derselben als heiligen Buches" in den „Blättern aus Süddeutschland für das Volkserziehungs- und Volksunterrichtswesen. Unter der Redaktion von Bührer, Eisenlohr, Stockmayer. 6. Jahrgang. Stuttgart 1842", S. 298.

[4]) „Erziehungslehre, Berlin 1849", S. 432.

Von den Versuchen, das Lesebuch wieder fast ausschließlich mit religiösen Stoffen zu füllen, mögen hier als einige der letzten genannt werden:

Gründler, Friedrich Ernst (1790—1863): „Lesebuch für evangelische Volksschulen. Drei Teile. Königsberg i. N. und Leipzig 1841."

Der Inhalt des 2. und 3. Teils trägt folgende Überschriften, aus denen sich der Inhalt des Buches genügend erkennen läßt: „Erster Unterricht von Gott — Geschichten aus der Bibel — Gebete, Gleichnisse, Sittensprüche, Kinderlieder — Der kleine Katechismus Luthers — Kirchenlieder". „Aus der Kirchengeschichte — Der Glaube, der durch die Liebe thätig — Betrachtungen — Von der Heiligen Schrift — Brosamen aus den Schriften Dr. M. Luthers — Geistliche Blüten — Das christliche Kirchenjahr — Das Augsburger Glaubensbekenntnis". Ein Anhang gruppiert seinen Inhalt folgendermaßen: „Aus der Naturbeschreibung — Aus der Erdbeschreibung — Aus der Geschichte — Aus der Himmelskunde — Zugaben".

Dumas, Johann Wilhelm Ami (1805—79); **Munzig**, Johann Karl Friedrich (1808—71); **Fändler**, Karl Julius Sigismund (1812—69); **Tyßka**, Karl Friedrich (1805—71): „Der christliche Kinderfreund; ein Schullesebuch, allen Geistlichen und Lehrern der evangelischen Kirche Deutschlands und Preußens gewidmet. Drei Teile. Berlin 1844."

„Der vorliegende Kinderfreund will von dem entschiedenen Bekenntnis ausgehen, daß Jesus Christus der Erlöser sei, ohne den keiner das Leben sehen wird. — Zugleich aber soll er das enthalten, was für das Volksleben das Wissenswürdigste ist. Sorgsam wurde nach Gedichten gesucht, die auf eine ansprechende Weise das christliche Leben in mancherlei Gestaltungen darstellen; es wurden Züge aus dem Leben frommer Menschen hinzugefügt, um das Verhalten des Christen in den verschiedenen Lagen des Lebens zu zeigen, und die wichtigsten Männer und Begebenheiten vorgeführt, welche die Schicksale und Entwickelung des Reiches Gottes in der Welt bis auf die Gegenwart dem Kinde vor Augen stellen, damit das Kind im Glauben als ein Glied jener Gemeinschaft sich fühlen lerne, die, vom Herrn gestiftet, bestimmt ist, die Menschen aller Länder und Zeiten zu umfassen."

---

2. Der „Kinderfreund" von F. E. v. Rochow.

A. Ein Blick auf die Zeit[1]).

Das erste Schullesebuch im heutigen Sinne des Wortes erhielt die deutsche Schule erst im vorigen Jahrhundert, und zwar im Beginn des letzten Viertels desselben. Daß ein Bedürfnis nach einem solchen Buche nicht eher gefühlt, die Bearbeitung desselben nicht früher versucht wurde, lag in allgemeinen Verhältnissen, sowie an Umständen, welche die niederen Schulen insbesondere betrafen.

---

[1]) Vgl. insbesondere Friedrich Christoph Schlosser (1776—1861): „Geschichte des achtzehnten Jahrhunderts, Heidelberg 1823". — Karl Biedermann (geb. 1812): „Deutschland im achtzehnten Jahrhundert, Leipzig 1854—80". — Hermann Hettner (1821—82): „Litteraturgeschichte des achtzehnten Jahrhunderts, Braunschweig 1856—72". — Gustav Freytag (geb. 1816): „Bilder aus der deutschen Vergangenheit, IV. Band (Aus neuer Zeit), Leipzig, Neue Aufl., 1873".

Der geistige Aufschwung, welchen die Reformation in Deutschland veranlaßt hatte, war durch den Dreißigjährigen Krieg gelähmt und unterbrochen worden, das Geschlecht, welches die verwüsteten Dörfer und Städte bewohnte, war in Verwilderung und Elend aufgewachsen, die Volksschulen waren verschwunden; kaum daß die größeren und kleineren lateinischen Stadtschulen ein kümmerliches Dasein zu fristen vermochten. Daneben hatte die in die niederen Volksschichten gekommene Barbarei die Gleichgültigkeit des Volkes gegen den Segen der Schule zum trotzigsten Widerwillen gegen dieselbe gesteigert.

Erst das achtzehnte Jahrhundert brachte eine gründliche Besserung der Verhältnisse.

Eine Fülle neuer Ideen entstand und übte teils in poetischem Gewande, teils auf den verschiedenen Gebieten der Wissenschaft Einfluß auf den Geist des deutschen Volkes, ein großartiger Umwandelungsprozeß ging in den geistigen, den sittlichen und den geselligen Zuständen desselben vor sich. Ehe die ersten Strahlen des neuen Lichtes das Dunkel zu erhellen anfingen, hatten Pedantismus und Geschmacklosigkeit neben der alten Roheit, Derbheit und Steifheit die Herrschaft, ja bis gegen die Mitte des Jahrhunderts begegnen wir einer erschreckenden Verachtung des edelsten Gutes eines Volkes, der Muttersprache. Die vornehmen Klassen haben allein für die französische Litteratur ein Interesse[1]), das Volk liest neben Bibel und Postille Robinsonaden, den „Simplicissimus", den „Eulenspiegel", „Kaiser Oktavian", die „Genoveva". Nicht zum geringsten Teile hatte das seinen Grund darin, daß alle Bildung lediglich auf lateinischen Schulen und Universitäten erlangt wurde, durch welche Roheit, Gemeinheit und barbarische Gelehrsamkeit mehr als wahre Bildung befördert wurden. Ein segensreicher Einfluß ging in dieser Zeit von den Schülern und Nachfolgern Philipp Jakob Speners (1635—1705) und August Hermann Franckes (1663—1727), den Pietisten, wie sie von ihren Gegnern zumeist genannt wurden, aus. Abgesehen von dem, was sie namentlich in ihren ersten besseren Zeiten für die Vertiefung des religiösen Lebens, die bessere Bildung der Prediger thaten, übten sie auch eine wohlthätige Wirkung auf das Gemüt, die Sprache und den Geschmack des deutschen Volkes.

Die Bibel, die Schriften Dr. Martin Luthers und Johannes Arnds (1555—1621) waren Quellen, aus denen sie Licht, Wahrheit, Leben und Poesie schöpften. Indem sie den hölzernen, steifen und barbarischen Stil, der Mode geworden war, mieden, und ihre Sprache aus jenen Quellen erfrischten, in denen sie ungetrübt floß, brachten sie dem Volke wieder Geschmack an einfacher, ungekünstelter Prosa bei, die sie selbst zu schreiben eifrig beflissen waren. Daß die Deutschen die deutsche Sprache wieder zu schätzen anfingen, ist zum großen Teil ihnen zu danken. Andere setzten die von den Pietisten begonnene Arbeit fort. Männer wie Christian Thomasius (1655—1728), Johann Christoph Gottsched (1700—66), Christian Fürchtegott Gellert (1715—69) u. v. a. sind hier rühmend zu nennen. War vor Thomasius das Latein die Sprache des wissenschaftlichen Unterrichtes und der wissenschaftlichen Litteratur gewesen, so gab er durch seine Vorträge und Schriften, sowie durch die Publikation der ersten wissenschaftlichen Zeitschrift in deutscher Sprache[2]) ein Beispiel, das trotz aller Verleumdungen und Anfech-

---

[1]) Noch 1750 konnte Voltaire in einem Briefe die Äußerung thun: „Je me trouve ici en France. On ne parle que notre langue. L'Allemand est pour les soldats et pour les chevaux."

[2]) „Lust. und Ernsthafft. Monatsgespräche. Halle 1688."

tungen, die er von seinen gelehrten Zunftgenossen erfahren mußte, bald Nachahmung fand. Bildeten vor Gottscheds Zeit Steifheit und Geziertheit des Ausdrucks, Holprigkeit und Gedehntheit der Perioden, Umständlichkeit und Pedanterie in der Darlegung der Gedanken, kurz Mangel an Einfachheit, Natürlichkeit, Würde und Geschmack Haupt-Charakterzüge der gebräuchlichen Schreibart, so bemühte sich Gottsched, der selbst freilich alles Genies und aller Poesie bar war, die Sprache zur Einfachheit und Nüchternheit zurückzuführen, die Grammatik auszubilden und die Schule zur Pflege derselben anzuregen, der deutschen Dichtung die Anerkennung und Gleichberechtigung mit der lateinischen Schulpoesie zu erkämpfen. Der seiner Schule angehörende Gellert, ein feiner und trefflicher Beobachter kleiner Verhältnisse, dem die Gabe eigen war, alltägliche Geschichten, die kleinen Schwächen des weiblichen Geschlechts, Albernheiten unwissender Leute mit viel Geschick abzubilden, gelangte zu außerordentlicher Beliebtheit bei hoch und niedrig. Seine bedeutende Erzählergabe, die Gemeinverständlichkeit seiner Sprache, verbunden mit Anmut und Natürlichkeit, machten seine Fabeln zum Volksbuche, und lange gehörten seine Schriften wie Bibel und Gesangbuch zu den hauptsächlichsten und verbreitetsten Volksschriften. Aber nicht nur in der schönen Litteratur erwarb sich das Deutsche die Herrschaft. Auch über Landwirtschaft, Handel, Technik der Gewerbe, Rohstoffe und ihre Verarbeitung, über Mineralien, Farben, Maschinen wurden handliche Lehrbücher geschrieben; populäre Zeitschriften entstanden, welche die neuen Entdeckungen der Naturwissenschaft für den Handwerker und Fabrikanten zu verwerten suchten. Über die Tüchtigkeit und Bedeutung des Arbeiters ward Erhebendes gesagt, der innige Zusammenhang der materiellen und geistigen Interessen der Nation ward verkündet, unablässig ward auf die Notwendigkeit hingewiesen, den Schlendrian alter Bräuche zu verlassen, sich um das vorgeschrittene Ausland zu kümmern, Bedürfnisse und fremdes Wesen desselben kennen zu lernen. Die besonderen Fehler der Stände und Berufsklassen, die Schwächen der Frauen, die Laster der Männer, der blinde Aberglaube der Massen wurden gezüchtigt, eingewurzelte Irrtümer und Vorurteile mit Eifer bekämpft. Dem Volke ward eine Ahnung davon beigebracht, daß rationeller Landbau, zweckmäßige Gewerbthätigkeit, weitausgreifender Handel Wohlstand und Reichtum schaffen, daß dieser wissenschaftliche und künstlerische Thätigkeit zu ermuntern und zu lohnen vermag, und daß wissenschaftliche Entdeckungen und Kunstschöpfungen wieder den Kreis der Bildung erweitern und neue Gedankensaaten ausstreuen. Die anfängliche Ungelenkigkeit der Sprache ward mit der Zeit geringer, und größere Gewandtheit bildete sich heraus.

Zeigt die erste Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts mehr ein Wollen als ein Vollbringen, so beginnt mit dem Zeitalter Friedrichs des Großen ein neuer Morgen, „nicht direkt von dem französisch gebildeten, schreibenden und dichtenden König angeregt oder gefördert, scheinbar vielmehr gehemmt —, aber durch die Heldenzeit und die nationale Erhebung Norddeutschlands in dem Schlesischen und dem Siebenjährigen Kriege mittelbar geweckt". Um die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts hebt unsere klassische Dichtungsperiode an und vollzieht sich in den großen Dichtern Klopstock, Lessing, Goethe, Schiller. Das Zusammenwirken der beiden letztgenannten bezeichnet den Höhepunkt unserer vaterländischen Litteratur.

Als die Neugestaltungen auf geistigem Gebiete begannen, fing man an zu begreifen, daß es vor allem not thue, auf das heranwachsende junge Geschlecht im Sinne der Neubildung einzuwirken. Isaak Iselin (1718—82) sprach es 1770 aus: „Die Glückseligkeit und die Würde des Menschen besteht darin,

daß er so viel Gutes thue, und daß er so viel Großes und Schönes denke, als seine Fähigkeiten und Umstände ihm erlauben; ihn hierzu anzuführen, ihn vorbereiten, seiner großen Bestimmung zu entsprechen, ihn lehren, ein Mensch zu sein, dies heißt, ihn erziehen, und dieses ist die größte Wohlthat, welche der Mensch dem Menschen gewähren kann." Das deutsche Schul- und Erziehungswesen wurde in diesem großen Zeitalter von Grund aus umgestaltet. Hier beginnt jener ruhmwürdige Aufschwung, welcher noch heute die deutschen Schuleinrichtungen allen anderen Völkern vorbildlich erscheinen läßt. Aber eine gründliche Umgestaltung that auch not. Viel Interesse war in den Volksschichten für die Schule nicht zu finden. Das Bedürfnis nach Schulbildung ward in geringem Maße empfunden. Der größte Teil der ländlichen Bevölkerung lebte noch in drückendster und entwürdigendster Abhängigkeit von den größeren Grundbesitzern oder den landesfürstlichen Beamten; von den Geistlichen gaben nur einzelne das löbliche Beispiel, wie ein Seelsorger auch im persönlichen Umgange die Gemeindemitglieder mit Bezug auf ihr Familienleben, ihren Beruf und ihre allgemeine Geistes- und Gemütsbildung nach Kräften fördern könne. Der Verkehr mit der Außenwelt war in nicht wenigen ländlichen Ortschaften ein unbedeutender.

Hohe Verdienste erwarb sich in Preußen Friedrich Wilhelm I. um das niedere Schulwesen. Durch eine Verordnung vom 23. Oktober 1717 entstand der preußische Schulzwang, welcher, um dem „höchst deplorablen Zustand des Landvolkes in Ansehung alles Wissens und Thuns" Abhilfe zu schaffen, alle Eltern bei nachdrücklicher Strafe anhielt, ihre Kinder im Winter täglich, im Sommer zur Zeit der Feldarbeiten wenigstens ein- oder zweimal wöchentlich zur Schule zu schicken. Für bessere Besoldungen ward viel gethan. Friedrich der Große bethätigte seine Fürsorge für die Verbesserung des Volksschulwesens in mannigfachster Weise. Vielfache Erlasse und Schulreglements geben Zeugnis davon. Die Seminarvorbildung ward für obligatorisch erklärt, Prüfungen der Lehrer wurden angeordnet, regelmäßige Schulvisitationen eingerichtet, die Anstellungen einer obersten Behörde unterstellt. Bedeutende Summen wurden für bessere Besoldung der Lehrer ausgeworfen. Die Bemühungen blieben nicht ohne Erfolg, zumal in das deutsche Schulwesen ein frischer Hauch gekommen war.

Rousseau hatte eine allgemeine Erregung der Geister hervorgerufen, Herder und Wieland schrieben über Erziehungsfragen. Besondere Zeitschriften wurden für diese Zwecke gegründet. Den mächtigsten Anstoß für die Umgestaltung und Verjüngung des deutschen Erziehungswesens gab unbedingt Johann Bernhard Basedow (1723—90), weniger durch das, was er leistete, als durch das, was er unverlierbar anregte. Das Gute, zu dem er den Anstoß gegeben, ist geblieben, die gefährlichen Auswüchse hat man beseitigt. Hatte Basedow vorzugsweise die Jugend der gebildeten Stände im Auge, so richteten andere Männer noch nachdrücklicher und ausschließlicher ihre Sorgfalt auf die Bildung des niederen Bürgers und der ländlichen Bevölkerung. Sie gelten noch heute bei denen, die Liebe zum Volke haben, als die ruhmwürdigsten Volks- und Menschenfreunde. Auch der sogenannte kleine Mann, der Bürger und Bauer, sollte erfahren, daß allein durch Denkfertigkeit und Lebenstüchtigkeit zu einem menschenwürdigen Dasein zu gelangen sei. Und zu dieser Denkfertigkeit und Lebenstüchtigkeit sollte er erzogen werden.

Johann Georg Schlosser (1739—99), der Freund und Schwager Goethes, einer der gebildetsten und achtungswertesten Männer des achtzehnten

Jahrhunderts, ist hier mit höchstem Erfolge bahnbrechend vorgegangen. 1771 schrieb er seinen „Katechismus der Sittenlehre für das Landvolk", eine der vorzüglichsten Volksschriften aller Zeiten. Volle Anerkennung gebührt auch Friedrich Gabriel Resewitz (1725—1806), dem Verfasser einer Anzahl trefflicher Erziehungsschriften[1]). Keiner aber wirkte tiefer und nachhaltiger als Friedrich Eberhard v. Rochow[2]).

B. Rochows erstes Auftreten. Der „Versuch eines Schulbuches" und die „Instruktion für Landschulmeister".

Rochow berichtet selbst, was ihn dazu getrieben, sich des armen, unwissenden Landvolkes anzunehmen. Er sagt darüber im Eingange einer seiner Schriften[3]): „Als in den Jahren 1771 und 1772 sehr nasse Sommer einfielen, viel Heu und Getreide verdarb, Teuerung entstand, auch tödliche Krankheiten unter Menschen und Vieh wüteten, da that ich nach meiner Obrigkeitspflicht mein Möglichstes, den Landleuten auf alle Weise mit Rat und That beizustehen. Ich nahm einen ordentlichen Arzt für die Einwohner auf meinen Gütern an, der, unentgeltlich von ihrer Seite, sie gegen ein jährliches Gehalt von mir mit freier Medizin versehen und heilen sollte. Sie erhielten schriftliche Anweisungen und mündlichen Rat, wie durch allerlei Vorkehrungen und Mittel (wobei sie freilich auch ihrerseits thätig sein mußten) dem Fortgange der Epidemie zu steuern sei.

Aber böse Vorurteile, Verwöhnung und Aberglauben, nebst gänzlicher Unwissenheit im Lesen und Schreiben, machten fast alle meine guten Absichten fruchtlos.

Sie empfingen zwar die Mittel, die ich bezahlte, nahmen sie aber nicht ein und scheuten sogar die Mühe, dem nur eine kleine Meile in Brandenburg wohnenden Arzte von dem jedesmaligen Zustande der Patienten rc. Nachricht zu geben.

Die einfachsten Vorkehrungen und Reinigungsanstalten, die ich ihnen mündlich und schriftlich empfahl, waren ihnen teils zu mühsam, teils hatten sie solche vergessen, und das Schriftliche konnten sie nicht lesen.

Dagegen brauchten sie heimlich die verkehrtesten Mittel, liefen zu Quacksalbern, Wunderdoktoren, sogenannten klugen Frauen, Schäfern und Abdeckern, bezahlten dort reichlich und starben häufig dahin.

In bittern Gram versenkt über diese schrecklichen Folgen der Dummheit und Unwissenheit, saß ich einstmals (es war am 14. Februar 1771) an meinem Schreibtisch und zeichnete einen Löwen, der in einem Netze verwickelt da liegt. — ‚So', dacht' ich, ‚liegt auch die edle, kräftige Gottesgabe Vernunft, die doch jeder Mensch hat, in ein Gewebe von Vorurteilen und Unsinn dermaßen ver-

---

[1]) Es sei nur erinnert an die beiden Schriften: „Die Erziehung des Bürgers u. s. w., Kopenhagen 1773", und „Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung. Fünf Bände. Berlin und Stettin 1778—83".

[2]) Rochow, am 11. Oktober 1734 zu Berlin geboren, erhielt seinen ersten Unterricht von Hauslehrern, besuchte später die Ritterakademie zu Brandenburg, widmete sich dem Militärstande, mußte infolge einer Verwundung 1757 um seinen Abschied bitten, der ihm im folgenden Jahre bewilligt ward, kehrte in das väterliche Haus zurück und teilte nun seine Zeit zwischen den Beschäftigungen des Landlebens, der Ausübung der Jagd und wissenschaftlichem Studium, übernahm 1760 die Reckahnschen Güter, erhielt 1762 die Stelle eines Domherrn am Domstifte zu Magdeburg und starb am 16. Mai 1805. Vgl. Fritz Jonas (geb. 1845): „Friedrich Eberhard v. Rochow, Berlin 1885".

[3]) „Geschichte meiner Schulen, Schleswig 1795."

strickt, daß sie ihre Kraft so wenig, wie hier der Löwe die seinige, brauchen kann. Ach wenn doch eine Maus wäre, die einige Maschen dieses Netzes zernagte! Vielleicht würde dann dieser Löwe seine Kraft äußern und sich losmachen können.'

Und nun zeichnete ich — gleichfalls als Gedankenspiel — auch die Maus hin, die schon einige Maschen dieses Netzes, worin der Löwe verwickelt liegt, zernagt hat.

Wie ein Blitzstrahl fuhr mir der Gedanke durch die Seele: ,Wie, wenn du diese Maus würdest?'

Und nun enthüllte sich mir die ganze Kette von Ursachen und Wirkungen, warum der Landmann so sei, als er ist. Er wächst auf als ein Tier unter Tieren. Sein Unterricht kann nichts Gutes wirken. Der gröbste Mechanismus herrscht in seinen Schulen. Sein Prediger spricht hoch-, und er plattdeutsch. Beide verstehen sich nicht. Die Predigt ist eine zusammenhängende Rede, die er wie zur Frone hört, weil sie ihn ermüdet, indem er, an Aufmerken und Periodenbau nicht gewöhnt, ihr nicht folgen kann, ja selbst, wenn sie gut ist (und wie oft ist sie das?), das Bündige bei ihm nicht Überzeugung wirkt. Niemand bemüht sich, die Seelen seiner Jugend zu veredeln. Ihre Lehrer sind gewöhnlich, wie Christus es nennt, blinde Leiter, und so leidet denn der Staat bei diesem Zustande der Sachen (nach welchem sein Flor sich in einem beständigen Kriege gegen die verheerende und zerstörende Dummheit befindet) mehr Verlust, als in der blutigsten Schlacht.

,Gott!' dachte ich, ,muß denn das so sein? Kann der Landmann — diese eigentliche Stärke des Staatskörpers —, nicht auch verhältnismäßig gebildet und zu allem guten Werke geschickt gemacht werden? Wie viel tüchtige Menschen hätte z. B. ich in diesen Jahren nicht meinem Vaterlande gerettet, die jetzt ein Raub ihrer entsetzlichen Stupidität geworden sind! Ja, ich will die Maus sein! Gott helfe mir!'"

Rochow fing nunmehr an, darüber nachzudenken, wie dem Landmanne zu helfen, wie Bildung und Aufklärung dem Volke zu vermitteln, und dieses zu Wohlstand und Mündigkeit emporzuheben sei. Da er „die Ursachen der sämtlichen, den Staat in seinem wichtigsten Teile zerstörenden Übel in der vernachlässigten Erziehung der ländlichen Jugend" fand, so überlegte er, wie am besten aus den Kindern „verständige Menschen und Christen" gebildet werden könnten. Die Resultate seines Nachdenkens legte er nieder in dem „Versuch eines Schulbuches, für Kinder der Landleute, oder zum Gebrauch in Dorfschulen. Berlin, bey Friedrich Nicolai. 1772". Das Schulbuch war nicht für die Schüler, sondern für die Lehrer bestimmt und sollte sie „mit allgemein nötigen und nützlichen Wahrheiten, sowie mit einer besseren Methode, jedoch nur erst im allgemeinen, bekannt machen, um vor allen Dingen sie in den Stand zu setzen, oder vielmehr auf den Weg zu leiten, durch ihren Unterricht nützlich werden zu können" [1]). In der Vorrede zu diesem Buche gab Rochow seinen Gedanken über die Verbesserung des Volksschulwesens Ausdruck. Hinsichtlich des Unterrichtes fordert er, daß neben dem Katechismus und der Heilsordnung auch kleine Erzählungen, Denksprüche u. s. w. den Kindern geboten, und hierdurch deren Geist vielseitiger an-

---

[1]) Karl Friedrich Riemann (1756—1812): „Beschreibung der v. Rochowschen Lehrart in Volksschulen, 4. Ausgabe, Berlin und Stettin 1809", S. 4. — Riemann war als Lehrer am Militärwaisenhause zu Potsdam und später als Prediger eifrig bemüht, den Rochowschen sowie den Pestalozzischen Grundsätzen weiteste Verbreitung zu schaffen.

geregt werde. Er selbst unternahm es, in dem Buche dem Lehrer Anweisung zu geben, wie er mit den Kindern „Unterredungen" veranstalten könne über „Ursache und Wirkung", „Wahrheit, Gewißheit, Wahrscheinlichkeit, Irrtum", „Gesellschaft und Obrigkeit, Gesetze und Soldaten", aber auch über das „Verhältnis des Menschen gegen Gott", „die Höflichkeit im Umgange", „die Landwirtschaft" und „Grundsätze, worauf es bei allen Arten der Landwirtschaft ankommt". Auch „etwas von der Rechenkunst", „von Ausmessung der Flächen und Körper", „von natürlichen Dingen" findet sich in dem Buche. Dies läßt klar erkennen, daß der Mann, der „den idealsten Schwung des Gemütes in seltener Weise mit praktischem Sinne verband", auch ein trefflicher Lehrer war, denn der einzige Fehler des Buches war, daß der Verfasser zuweilen, wenn auch selten, die Fassungskraft der Kinder und auch wohl mancher Lehrer der damaligen Zeit etwas überschätzte[1]). Das Buch erwarb sich eine weite Verbreitung, erschien in vier rechtmäßigen Auflagen und doppelt so viel Nachdrucken, ward auch ins Französische, Dänische, Schwedische, Polnische und Illyrische übersetzt.

Freiherr Karl Abraham v. Zedlitz (1731—93), welcher damals an der Spitze des preußischen Unterrichtswesens stand, und von dessen Sorge für die Volksschule sein persönlicher und brieflicher Verkehr mit Rochow, sein lebhaftes Eingehen auf dessen volksfreundliches Wirken ein rühmliches Zeugnis giebt, schrieb diesem unterm 17. Januar 1773: „Daß ein Domherr für Bauernkinder Lehrbücher schreibt, ist selbst in unserm aufgeklärten Jahrhundert eine Seltenheit, die dadurch noch einen höhern Wert erhält, daß Kühnheit und guter Erfolg bei diesem Unternehmen gleich groß sind. Heil, Lob und Ehre also dem trefflichen Manne, den nur die Rücksicht auf die Allgemeinheit des Nutzens, welcher gestiftet werden kann, zu solchen Unternehmungen antreiben konnte."[2])

Auf dem begonnenen Wege schritt Rochow weiter, indem er 1773 seine „Instruktion für die Landschulmeister" schrieb. Auch dabei schwebte ihm sein Ideal einer Erziehung der Jugend fürs Leben vor. Nach seiner Ansicht sollte der Unterricht auf alles ausgedehnt werden, „was im gemeinen Leben vorfällt und den Kindern einst in jedem Lebensberufe nützlich sein kann". So sollten diese bekannt gemacht werden mit dem Wesentlichsten aus der Erdbeschreibung, den Bäumen und Holzarten, den Getreidearten, den Handwerken, dem Gebrauche der Naturerzeugnisse zu Nahrung, Kleidung, Wohnung, Ernährung, Bedeckung, Erwärmung, Heilung.

Die Lehrer sollten sich mit den in ihrem Orte herrschenden Arten des Aberglaubens bekannt machen, und bei jeder Gelegenheit ihnen durch die faßlichsten Vorstellungen die vernünftigere Denkungsart beizubringen suchen. Für den Unterricht im Lesen, Rechnen, Schreiben u. s. w. zeigte Rochow bessere Unterrichtswege. Für den Unterricht in den gemeinnützigen Kenntnissen, aber auch in der Religion, sollte nach seiner Ansicht die Gelegenheit genutzt werden, welche der andere Unterricht, namentlich das Lesen, giebt.

---

[1]) Resewitz urteilte: „Die Materien darin sind wohl gewählt, aber Ordnung und Vortrag ist zu gelehrt, die Sprache zu abstrakt, und das Interesse der Materien für den Zustand des Landmannes nicht genug in das Licht gesetzt". („Die Erziehung des Bürgers, Kopenhagen 1773", S. 64.)

[2]) Vgl. „Litterarische Korrespondenz mit verstorbenen Gelehrten, I. Band, Berlin und Stettin 1799", S. 115, und „Litterarische Korrespondenz des Pädagogen Friedrich Eberhard v. Rochow mit seinen Freunden. Neu herausg. und vermehrt von Dr. Fritz Jonas. Berlin 1885", S. 28.

C. Der „Kinderfreund".

a. Die Entstehung des Buches.

War der „Versuch eines Schulbuches" für die Hand des Lehrers bestimmt, so wagte der Verfasser bald nach Vollendung dieser Schrift auch, ein Buch für die Kinder der Dorfschule zu schaffen. Ursprünglich wollte er es den „Bauernfreund" nennen, schließlich gab er ihm den Namen „Kinderfreund". Vermutlich ward dieser letztere Name gewählt nach dem Vorgange von Christian Felix Weiße (1726—1804), der 1775 die Herausgabe einer Jugend-Zeitschrift gleichen Namens begonnen hatte.

Über die Notwendigkeit eines solchen Schulbuches äußert sich Rochow selbst in einem Briefe folgendermaßen: „Ohne ein Lesebuch, das ergötzlich, belehrend und sprachrichtig zugleich ist, wird die Schulanstalt entweder gar nicht, oder nicht so schnell gute Folgen zeigen. Die Fibel schickt sich nicht dazu, denn sie ist z. E. zu kurz; die Kinder lernen sie in vierzehn Tagen auswendig, und dann hat alle Sprach- und Leseübung ein Ende. Das neue Testament —, doch das fällt in die Augen, was sich darüber sagen läßt, und das fordert doch wenigstens Vorerkenntnis. — In diese bisherige Lücke des Unterrichtes gemeiner Leute tritt mein Lesebuch ‚Der Bauern-Freund', und aus diesem Standpunkte wünsche ich, daß die sechzig Abteilungen, woraus er besteht, angesehen werden." [1]) — Und in einem andern Briefe heißt es: „Die Fibel ist zu dumm, und die Bibel — zu klug für kleine Bauernkinder zum Lesebuche. Und doch ist in ganz Deutschland noch kein ander Buch autorisiert. Ich will das meinige triumphierend verbrennen, wenn ein besseres da ist."

Das Erscheinen von Rochows Kinderfreund ließ nach Fertigstellung des Manuskriptes noch jahrelang auf sich warten. Der Verfasser hatte den Entwurf dem Minister v. Zedlitz eingereicht und der Oberschulkasse zum Geschenk angeboten, da er so hoffte, demselben eine allgemeine Verbreitung zu schaffen. Der Minister hatte das Manuskript den Mitgliedern des Oberkonsistoriums zur Prüfung übergeben. Diese rühmten nicht nur Rochows „Patriotismus, sondern fanden auch sehr viel Nützliches und Brauchbares in dem Buche, doch wünschte dieser diese, und ein anderer eine andere Veränderung desselben. Hierauf wurde nun dem Oberkonsistorialrat Wilhelm Abraham Teller (1734—1804) aufgetragen, das Buch nach Maßgebung der Stimmen zu verändern". Nachdem dieser und Anton Friedrich Büsching (1724 bis 1793) das Manuskript „in Ansehung des Ausdrucks, der Schreibart und der Materien verändert" hatten, kam es an den Minister zurück, der von anderer Seite ein Gutachten einforderte, das aber nicht günstig ausfiel. Des langen Wartens müde [2]), forderte v. Rochow endlich sein Manuskript zurück und ließ das Buch auf seine Kosten bei den Gebrüdern Halle in Brandenburg drucken und im Anfang des Jahres 1776 erscheinen [3]).

b. Der Inhalt.

Der „Vorbericht" lautet nach der Ausgabe von 1778:

„Dieses Buch ist der Armen wegen so wohlfeil. Denn es muß in jedes Schulkindes Händen sein. Sonst könnten viele Kinder zugleich daraus nicht

---

[1]) Antwort auf den Brief des Ministers v. Zedlitz vom 26. Dezember 1773.

[2]) Schon im Jahre 1773 hatte v. Rochow (nach einem Briefe vom 17. März 1774 an Friedrich Nicolai) einen Teil des Manuskripts zum „Kinderfreunde" unter dem Titel „Der Bauernfreund" auf seine Kosten drucken lassen und dies Buch in seinen Schulen eingeführt.

[3]) Der Berliner Buchhändler Friedrich Nicolai (1733—1811), dem Rochow das Manuskript angeboten hatte, scheint den Verlag abgelehnt zu haben.

lesen lernen. Ich habe durch dieses Buch Übungen der Aufmerksamkeit, dadurch, daß, wenn ein Kind laute liest, ein anderes außer der Reihe, und oft mitten in der Periode, zum Fortlesen aufgerufen wird; Sprachübungen, in deutlicheren und verständlicheren Ausdrücken; einen leichten Erzählungs- und Gesprächston und Vorbereitungen zur christlichen Tugend befördern wollen.[1]) Ohne Vergrößerungsglas, welches doch nur sehr einfach sein darf, Magnet, Globus und das Bild, wovon in meinem ‚Versuch eines Schulbuchs u. s. w.' (Berlin 1776, S. 5) gehandelt ist, möchten diese Zwecke schwerlich erreicht werden. Übrigens hat der Verfasser geglaubt, daß dieses Buch so lange, bis ein besseres da ist, geschickt sei, die große Lücke zwischen Fibel und Bibel auszufüllen."

Der Inhalt ist folgender:

„1) Ein Gebet für kleine Kinder. 2) Tischgebet. 3) Das aufrichtige Kind. 4) Das arme Kindermädchen. 5) Klaus und Fritze. 6) Die Apfelkerne. 7) Die kleine Lügnerin. 8) Die Mutter und das Kind. 9) Wie gut ist es, wenn man was Nützliches gelernt hat. 10) Das Vogelnest. 11) Erntelied (Herr Gott, wir loben dich u. s. w.). 12) Von Spielen und Vergnügungen. 13) Der kleine Dieb. 14) Die ungleichen Brüder. 15) Der Baumverderber. 16) Das Bild oder der Schein betrügt. 17) Ursach und Wirkung. 18) Die Mausefalle. 19) Die verständige Mutter. 20) Ähnlich und unähnlich. 21) Vom Nutzen des Vertrauens auf Gott. 22) Die gute Magd. 23) Der gute Knecht. 24) Kinderlied (Kinder, gerne wollen wir u. s. w.). 25) Der Hirte. 26) Das wohlthätige Kind. 27) Der dankbare Sohn. 28) Die neidische Nachbarin. 29) Der Freund in der Not. 30) Die Folgen des Unfriedens. 31) Der Vater und der Sohn. 32) Der Furchtsame. 33) Der Abergläubige. 34) Allzuviel ist ungesund. 35) Der böse Knecht. 36) Gute Gedanken in Versen (Gott Lob, daß ich nun u. s. w.). 37) Vom Nutzen des Lesens und Schreibens. 38) Die Besserung. 39) Der wohlthätige Arme. 40) Die Fremden. 41) Die Tagelöhner. 42) Der Hehler. 43) Die beiden Bauern. 44) Der Zweifler. 45) Die Kantons-Revision. 46) Die Strafe. 47) Der Heuchler oder Augendiener. 48) Die gute Gewohnheit. 49) Leckermaul. 50) Vom Nutzen der wahren Frömmigkeit, von der Schädlichkeit des Lasters. Ein Lied. 51) Der gute Landwirt. 52) Der Selbstbetrug. 53) Der ordentliche Kranke. 54) Der Ungeduldige. 55) Der Sanftmütige. 56) Die bösen Bauern. 57) Der kluge Wirt bei der Teuerung. 58) Das Glück der Tugendhaften schon hier auf Erden. 59) Das Testament. 60) Der sterbende Jüngling. 61) Verschiedene Folgen des ordentlichen und unordentlichen Lebens. 62) Es ist mehr Gutes als Böses in der Welt. 63) Endzweck und Mittel. 64) Der gute Soldat. 65) Die rechtschaffene Frau. 66) Ein Lied (Gott, deine Güte u. s. w.). 67) Die guten Brautleute. 68) Briefe. 69) Die kluge Wahl. 70) Vom Nutzen der Obrigkeit. 71) Das Gewitter. 72) Das Brennglas. 73) Der Magnet. 74) Von den Vorzügen des Landlebens. 75) Vom Wachstum der Pflanzen. 76) Die künstliche Erdkugel oder der Globus. 77) Eine kurze Nachricht von der Welt. 78) Von der Erde und Geschöpfen, die darauf sind. 79) Der Alte."

Als die vornehmsten Zwecke des Buches hebt Karl Friedrich Riemann folgende hervor:

„1. Als Lesebuch zuvörderst betrachtet, solle es durch seinen leicht faßlichen und angenehmen Inhalt den Kindern das Lesenlernen erleichtern, welches ihnen sonst offenbar durch die zur Leseübung gebrauchten Religionsbücher, worin die Sachen durchaus

---

[1]) In einem Schreiben vom 10. Dezember 1776 an Herrn v. Zedlitz spricht Rochow aus, daß sein „Dichten und Trachten sei, gute Christen, gehorsame Unterthanen und tüchtige Landwirte zu bilden".

noch keinen Sinn und Wert für sie haben könnten, äußerst erschwert, ja wodurch ihnen zugleich eine Abneigung gegen diese Bücher selbst und eine gedankenlose Gleichgültigkeit dagegen beigebracht würde. Hier fänden sie aber leichte, ihrem Fassungsvermögen angemessene Erzählungen von Sachen, die im gemeinen und in ihrem Leben vorkämen, Beispiele, Verse, Denksprüche, Sittenlehren, die sie verstehen oder verstehen lernen könnten. Die Mühe des Lesenlernens werde ihnen also sogleich durch die angenehme Unterhaltung belohnt, und sie würden eben dadurch ermuntert, gern und aufmerksam zu lesen.

2. Als Lehrbuch aber, wozu es zugleich bestimmt sei, solle es: 1) ein Inbegriff aller gemeinnützigen Erkenntnisse[1]) und sittlichen Belehrungen[2]) für ihr jetziges Alter sein, und den Lehrer in den Stand setzen, die Kinder auf eine angenehme Art darüber zu unterrichten; wozu eben die Einkleidung in Erzählungen und Beispielen gewählt sei, um ihnen die Lehre dadurch zu versinnlichen. — Neben den Sachkenntnissen solle es aber 2) auch Sprachkenntnis befördern, und zwar dadurch, daß die in den Stücken vorkommenden Haupt-, Zeit- und Beiwörter erklärt und deutlich gemacht, zusammengesetzte Begriffe entwickelt und Bestimmtheiten des Ausdrucks erörtert würden[3]); 3) solle es zum künftigen Religionsunterrichte vorbereiten[4]), ja den ersten und einfachsten Unterricht in der Religion selbst enthalten; 4) solle durch einige Stücke noch besonders der Grund zur Ausrottung des Aberglaubens, der Vorurteile und schädlicher Gewohnheiten[5]) gelegt werden, so daß eine geschickte Behandlung derselben, mit ganz für sie passenden Beispielen erläutert, diesem Übel schon früh entgegenarbeiten könne[6])."

Die kleinen Geschichten, welche Rochow im „Kinderfreunde" bot, und welche sich auf Verhältnisse und Vorkommnisse des ländlichen Lebens beziehen, sind gut erfunden und in einfacher, korrekter Sprache dargestellt. Immer waltet die Absicht vor, die Denkkraft und den sittlichen Sinn zu wecken und zu läutern, Gemüt und Einbildungskraft mit guten Bildern zu erfüllen, überall durch die Erzählung zu belehren. Diese Aufgabe war in jener Zeit, wo eine gute Jugendlitteratur noch eben erst im Entstehen war, keine leichte. Mit Recht bemerkt Wilhelm Thilo (1802—1876) über die Schwierigkeit der Aufgabe, die Rochow sich gestellt hatte:

„Erstlich fand er edle Stoffe, die er zu verständiger und nützlicher Belehrung seiner Dorfschüler verwenden konnte, nirgends vor; er mußte sie deshalb selbst schreiben. Zweitens mußte, weil die Schrift mit Entschiedenheit in einem bestimmten Umfang eine Tendenz bis zu einem gewissen Abschluß aus- und durchzuführen hatte, alles Einzelne aus ein und demselben Gusse sein, d. h. Herr v. Rochow mußte alles selbst

---

[1]) Riemann denkt an Stücke wie Nr. 6, 72, 73, 75, 76, 77, 78 u. a.

[2]) Riemann hat Stücke im Auge wie Nr. 3, 4, 5, 7, 10, 13—16, 22, 23, 26, 27, 29, 30, 34, 35, 38 u. a.

[3]) Es ist hier auch an Lesestücke zu denken, welche die Grundlage zu Verstandesübungen bilden konnten, die in der Rochowschen Schule als das Wichtigste angesehen wurden, Stücke wie z. B. Nr. 17, 20, 63 u. a.

[4]) Man denke an Stücke wie Nr. 8, 19, 21, 25, 50, 60 u. a.

[5]) Man sehe Stücke wie Nr. 32, 33, 53, 54, 59, 71 u. a. Daß derartige Stücke zu jener Zeit ihre Berechtigung hatten, ist nicht zu leugnen. „Dem kleinen Bürgersmann, dem Dienstboten und den Kindern hielt der Aberglaube das Leben umsponnen. Kaum gab es ein altes Haus, welches nicht seine Polterstube hatte. Auf den Gräbern zeigten sich Gespenster, sogar im Spritzenhaus spukte es, bevor ein Feuer ausbrach, die Erscheinungen Verstorbener, Ahnungen und bedeutsame Träume wurden mit angstvoller Gläubigkeit erörtert. Immer noch war das Aufsuchen verborgener Schätze eine wichtige Angelegenheit. Keiner Stadt fehlten glaubwürdige Berichte über Funde, die in der Nähe gemacht oder durch unzeitige Worte vereitelt waren." Gustav Freytag.

[6]) „Beschreibung der v. Rochowschen Lehrart in Volksschulen u. s. w. 4. Ausgabe, Berlin und Stettin 1809." S. 106.

machen. Das ist keine Kleinigkeit, in solcher Mannigfaltigkeit, Erheblichkeit und Wichtigkeit die einfachen Verhältnisse des gemeinen Landlebens erfassen, sie in ihren Grundursachen anschaulich machen, das Löbliche anziehend, das Schlimme verächtlich erscheinen lassen, und immer kindlich, immer edel, immer verständig, lehrsam und man möchte sagen, immer wieder neu, bedeutend und anmutig in den Schranken des Kinderverständnisses sein. Das ist für seine Zeit Herrn v. Rochow in ausnehmender Weise gelungen. Es ist vieles aus dem Rochowschen „Kinderfreunde" noch jetzt zu brauchen. Ganz besonders ist es die deutliche, schlichte Lehrsprache, in welcher die Lesestücke gehalten sind, und welche zu beachten, jedem Elementarlehrer zu empfehlen ist."

Die Sprache und ganze Darstellung Rochows war eine für seine Zeit vortreffliche, ja manche seiner Lesestücke sind noch in guten Lesebüchern unserer Tage zu finden.[1])

Wenn heutzutage die Lesebücher ihre Stoffe tüchtigen Jugendschriften entnehmen, so fand mit dem Rochowschen „Kinderfreunde" gerade das Gegenteil statt. Die Erzählungen desselben gingen in die Jugendschriften jener Zeit über[2]).

c. Der „zweite Teil" des „Kinderfreundes".

Die trefflichen Schriften, welche Herr v. Rochow veröffentlicht hatte, die von sachkundigen Schulmännern geschriebenen Berichte über den Zustand seiner Schulen in Reckahn, Gettin und Krahne[3]) gaben bald dem edlen Volksfreund einen Ruf, der weit über die Grenzen seiner engeren Heimat hinausging. Anton Friedrich Büsching (1724—93) konnte mit Recht sagen: „Wer hat die Bauernkinder bisher gelehrt, wie sie brauchbare und gewissenhafte Knechte und Mägde, Hausväter und Hausmütter, Eltern und Unterthanen, wie sie gute und glückselig Menschen werden können? Herr v. Rochow hat sich selbst und andere zu diesem wichtigen Unterrichte der Kinder auf dem Lande geschickt zu machen gesucht, und wie trefflich ihm seine sehr ernstliche Bemühung gelungen, bezeugen sein Versuch eines Schulbuches, sein Lesebuch und seine Schulen zu Reckahn und Gettin.[4])

Hatte Rochow anfänglich nur die Absicht gehabt, „die große Lücke zwischen Fibel und Bibel auszufüllen", so unternahm er es später, dem Kinderfreund eine Fortsetzung zu geben, die sich als zweiter Teil desselben bezeichnete und dazu bestimmt war, die Bibel als Lesebuch zu ersetzen. Er sagte darüber: „Ich habe vier Jahre gewartet, ob jemand, der mehr Gaben und Einsichten, als ich mir bewußt bin, besitzt, ihn an meiner Stelle liefern wollte, da mir die mancherlei Schwierigkeiten, die mit solcher Arbeit verbunden sind, nicht unbekannt waren. Als sich nun keiner fand, und der Umfang des ersten

---

[1]) Man vgl. z. B. Heinrich Gabriel (geb. 1831) und Karl Supprian (geb. 1840): „Deutsches Lesebuch mit Bildern für die einklassige Volksschule u. s. w. 1. Auflage, Bielefeld und Leipzig 1876" Nr. 260, S. 298 „Unterschied zwischen Sparsamkeit und Geiz", Nr. 213, S. 251 „Die Kantons-Revision"; August Eduard Preuß (1801—39) und Johann Andreas Vetter (1795—1884): „Preußischer Kinderfreund. 226. Auflage, Königsberg 1883" Nr. 18, S. 6. „Die Apfelkerne" u. s. w.

[2]) Z. B. in den „Goldenen Spiegel für Kinder. Nürnberg 1778", (herausgegeben von Johann August Werlisch).

[3]) Reckahn und Krahne liegen im Kreise Zauch-Belzig, Reg.-Bezirk Potsdam; ersteres ist 9 km von der Stadt Brandenburg a. H. entfernt.

[4]) „Beschreibung seiner Reise nach Reckahn. 2. Ausgabe. Frankfurt und Leipzig 1780", S. 270.

Teils nicht den ganzen Zweck des Buches erschöpfte, so mußte ich mich entschließen, so schwer es mir meine Umstände in den letzten Jahren auch machten, den erwachsenen Schülern zum besten auch diesen zweiten Teil selbst zu liefern." [1])

Das Buch führte den Titel: „Der Kinderfreund. Ein Lesebuch. Von Friedrich Eberhard v. Rochow rc. rc. Zweyter Teil. Brandenburg und Leipzig, in Commission bey den Gebrüdern Halle, 1779." 8°. VIII und 216 S.

Im wesentlichen war das Buch nach denselben Prinzipien bearbeitet wie der erste Teil; die Überschriften der einzelnen Stücke waren (nach der 1. Auflage) folgende:

1) Das Rätsel. 2) Der Unverschämte. 3) Der Prediger und die Zuhörer. 4) Die Zugvögel. 5) Wohlsein. Ein Gespräch. 6) Die beiden Schulkinder. 7) Das Kind und der Vater. Ein Gespräch. 8) Die Tugend ist eine lange Gewohnheit. 9) Der Geschickte. 10) Ärgernis. 11) Nächstenliebe. 12) Der Menschenfreund. 13) Schicksal. 14) Schaden der Unwissenheit. 15) Vom Wesentlichen und Zufälligen. 16) Vom Nutzen des richtigen Denkens beim Ackerbau. 17) Vom Nutzen des richtigen Denkens bei der Viehzucht. 18) Die gute Schwester. 19) Auch an die Nachkommen muß man denken. 20) Die Kunst, ohne Reue fröhlich zu sein. 21) Frage eines Schulkindes an seinen Lehrer. 22) Der Pachtlustige. 23) Die schlechte Hauswirtin aus Unreinlichkeit. 24) Der Abwendigmacher. 25) Der Eigensinnige. 26) Der große Zank aus kleinen Ursachen. 27) Der Totschläger. 28) Das übel angewandte Sprichwort. 29) Ein magerer Vergleich ist besser als ein fetter Prozeß. 30) Die Bienenzucht. Ein Gespräch. 31) Verachtung des gemeinen Bestens bringt oft eigenen Schaden. 32) Die bösen Scheundrescher. 33) Der Verschwender. 34) Der Geizige als der größte Thor. 35) Die schädliche Erbschaft. 36) Unterschied zwischen Sparsamkeit und Geiz. 37) Die Kleinigkeit. 38) Die schädliche Kur. 39) Der gute, aber nicht geglaubte Rat. 40) Das thörichte Kind. 41) Die Hausmittel. 42) Gesundheit und Krankheit. Ein Gespräch. 43) Bekanntmachung eines Mittels, die Blattern ohne große Gefahr zu bekommen. Ein Gespräch. 44) Von den Mitteln, Totscheinende zu retten. 45) Von den Kennzeichen des gewissen Todes. 46) Von Nahrungsmitteln. 47) Von wahren und falschen Freunden. 48) Groß und klein. 49) Die Wahrheit. 50) Die Reisenden. 51) Der Taschenspieler und der Bauer. 52) Der neue Pflug. 53) Martin und sein Lehrer. 54) Die Aufhebung der Gemeinheiten. Ein Gespräch. 55) Die Stallfütterung des Rindviehes. Ein Gespräch. 56) Der Halsstarrige oder Widerspenstige. 57) Der Höfliche und Bescheidene. 58) Das ordentliche Dorf. 59) Der Schulze. 60) Naher Vorteil bringt oft entfernten Schaden. 61) Der durch Unordnung verarmte Bauer. 62) Wodurch du sündigst, dadurch wirst du gestraft. 63) Fleiß bleibt selten unbelohnt. 64) Der Seidenbau. Ein Gespräch. 65) Das Korn ist wohlfeil. 66) Von den Eigenschaften eines guten Hirten. 67) Die Aufhetzerin. 68) Die Kommunikanten. 69) Die großmütigen Soldaten. 70) Der Freund in der Not. 71) Vom Unterschied zwischen Mut und Frechheit. 72) Mäßigkeit. Ein Gespräch. 73) Der gewissenlose Witwer. 74) Die Stiefmutter. 75) Die schlimme Frau. 76) Die Lerche. Eine Fabel. 77) Glückseligkeit. 78) Der zufriedene Hausvater. 79) Die Insel Terra. 80) Aberglauben. 81) Er hatte sich in der Ursache geirrt. 82) Das entdeckte Gespenst. 83) Der Bibelleser. 84) Der Zuhörer, wie er sein soll. 85) Anton. 86) Die Wiedererstattung. 87) Der Herr kommt. 88) Von glauben und nicht glauben. Ein Gespräch. 89) Von recht thun. Ein Gespräch. 90) Selbstprüfung. Ein

---

[1]) Vgl. den Brief v. Rochows an den Minister v. Zedlitz aus dem April 1779.

Gespräch. 91) Der Herr und der Gärtner oder der Gebrauch der Bibel. 92) Der Frühling, ein Bild der Auferstehung. 93) Auslegung des vollkommensten Gebets. 94) Von der Seligkeit. 95) Das Examen. 96) Von Gottes Segen. Ein Gespräch. 97) Das Altenteil. 98) Erkenntnisprüfung über allgemeine Religionswahrheiten. 99) Erkenntnisprüfung über den Inhalt merkwürdiger Worte. 100) Merkwürdiger Stoff zum Unterricht in kurzen Sätzen. 101) Beitrag zur Erkenntnis der Lehre Jesu. Ein Lied. 102) Der Abschied. 103) Morgenlied einer frommen Magd. 104) Morgenlied des frommen Knechts. 105) Lied des frommen Säemanns. 106) Lied des frommen Tagelöhners. 107) Abschiedslied eines frommen Soldaten.

Aus der von Dr. Fritz Jonas neuerdings veröffentlichen „Litterarischen Korrespondenz des Pädagogen Fr. Eberh. v. Rochow mit seinen Freunden. Berlin 1885" geht hervor, daß Rochow auch noch ein anderes Lesebuch veröffentlicht hat oder wenigstens in einer Anzahl von Exemplaren hat drucken lassen. Er schreibt unterm 4. November 1799 an König Friedrich Wilhelm III:

„Da Ew. Königl. Majestät von allen Seiten her viele Schulschriften erhalten und noch neuerlichst in der Zirkularverordnung an die Regimentsschulen Allerhöchst Selbst den Wunsch geäußert haben, daß es ein Buch geben möchte, wonach Soldaten- und Bauernkinder zu pflicht- und vaterlandsliebenden Menschen gebildet werden könnten, so unterstehe mich, beiliegendes kleine Lesebuch Ew. Königl. Majestät Allerhöchst eigener Prüfung alleruntertȟänigst vorzulegen. Es ist zuvörderst äußerst wohlfeil, da sieben Bogen nur zwei Groschen sechs Pfennig kosten.

Zum andern ist, laut Vorrede, dafür gesorgt, daß es schlechterdings allen Konfessionen für ihre Kinder zum Lesebuch dienen kann, die doch, so verschieden ihre Katechismen und Religionsmeinungen auch sein mögen, wenigstens darin übereinstimmen, daß diese Kinder einst gute Staatsglieder werden sollen. Das Positive in jeder Konfession kann dann der Seelsorger, er heiße nun Rabbi, Pater, Prediger oder Pastor während der Konfirmationszeit die Kinder lehren, und wohl ihm, wenn er sie so vorbereitet erhält.

So wäre denn auch drittens der ökonomische Nutzen Ew. Königl. Majestät mit diesem Lesebuche verbunden, weil an manchem Ort, wo sonst, wie z. B. in den östlichen und südlichen Provinzen vier Schulhäuser und vier Schullehrer für dort zusammenwohnende Juden, Katholiken, Lutheraner und Reformierte, deren jeder einen andern Katechismus hat, sonst nötig wären, bei Gebrauch dieses Lesebuches dann nur ein Schulhaus und ein Lehrer sein könnte.

Da dieses Lesebuch erst vor wenig Jahren geschrieben und die allgemein nützlichsten Artikel aus den beiden Teilen nebst vielen neueren enthält, also den ehemaligen Kinderfreund unnötig macht, so geruhen Ew. Königl. Majestät nun allerhöchst Selbst zu beurteilen, ob in Sachen und in der Sprache Allerhöchst deren Meinung getroffen ist, oder wo etwas zu viel ist und was noch fehlt, mir Allergnädigst zu erkennen zu geben. Denn mein ganz uneigennütziger Wunsch, meinem Allergnädigsten König und Herrn nebst meinem Vaterlande nützlich zu sein, kann nur mit dem Tode sich endigen."

In einem andern Schreiben (vom 19. November 1799) an dieselbe Adresse teilt Rochow über dies, sein „neuestes Lesebuch für Soldaten- und Bauernkinder" noch Folgendes mit:

„Ehe ich es wagte, dieses kleine Lesebuch Ew. Königl. Majestät zu überreichen, habe vorher fast drei Jahre lang in meiner Schule zu Gettin darnach unterrichten lassen und mich des Gelingens gefreut. Dann übersetzte ein französisch reformierter Prediger es in seine Sprache, und die Vorrede beweiset, daß auch seine Konfessionsverwandten es für gut fanden, wovon ich das Exemplar, was ich noch besitze, alleruntertȟänigst beilege.

Mehrere gelehrte Katholiken haben ihm den Beifall nicht versagt, und die Juden sind gleicher Meinung."

Das Buch selbst ist leider nirgends mehr aufzufinden, so daß hier keine weiteren Mitteilungen darüber gemacht werden können.

d. Proben aus dem „Kinderfreunde".

Für diejenigen Leser, welche keine Gelegenheit hatten, das Rochowsche Buch kennen zu lernen, lassen wir hier einige kurze Erzählungen desselben als Proben folgen:

Die Apfelkerne.

Kinderfreund, I. Teil, Ausgabe von 1778, Nr. 6, S. 12.

Die kleine Marie hatte einen Apfel gespeiset und wollte soeben auch sechs Kerne desselben essen. Da kam ihr älterer Bruder Fritz aus der Schule und sprach zu ihr: „Schwester, wenn du wüßtest, was ich weiß, du äßest gewiß die Kerne nicht mit auf".

Marie: „Nun, was weißt du denn?"

Fritz: „Unser Kantor spricht: Wenn man die Kerne im Herbst in die Erde sät, so kann aus jedem Kern mit der Zeit ein Baum werden, der viel schöne Früchte trägt".

Da gingen sie in den Garten und säten die Kerne in einem abgelegenen Winkel. In wenigen Jahren kamen sie in die Höhe und wurden Stämmchen. Da reinigten die Kinder sie vom Unkraut und banden sie an Stöcke, daß sie gerade wüchsen. Fritz lernte indessen pfropfen und okulieren. Nun bat er einen Gärtner um etliche Propfreiser, und diese setzte er auf seine Stämmchen. Mit der Zeit wurden daraus Bäume. Und als Fritz und Marie größer wurden, ernteten sie von ihren sechs Apfelbäumen fast jährlich eine Menge schöner Früchte. Als sie nun einst die Äpfel pflückten, da sagte Fritz zu Marien: „Ei, war's nicht gut, daß du die Kerne damals nicht aufaßest?" „Ja wohl", sagte Marie. „Aber wie gut war es, daß du in die Schule gingest und solche guten Sachen lerntest."

Der Pachtlustige.

Kinderfreund, II. Teil, 1. Ausgabe, Brandenburg und Leipzig 1779, Nr. 22, S. 36.

Balthasar stand bei einem guten Herrn als Verwalter in Diensten. Er hatte reichlich Lohn und konnte sich und Frau und Kinder ernähren, kleiden und erziehen. Aber er wollte durchaus pachten, nämlich, wie er sagte, sein eigener Herr werden und was vor sich bringen; denn er mochte nicht gern gehorchen, war geizig und eigensinnig und glaubte, alles besser zu wissen, wenn es gleich der Augenschein anders lehrte. Er zog also weg und pachtete. Sein erworbenes Vermögen ging gleich auf die erste Einrichtung hin, die Getreidepreise fielen, es kamen Dürre, Nässe, Schaffsterben und schlechte Jahre nach einander, und in sechs Jahren war er so verarmt, daß er den letzten Pachttermin schuldig blieb. Darüber wurde er gefangen gesetzt und starb kläglich.

Man hat noch nie gehört, daß ein ehrlicher und geschickter Verwalter verarmt wäre, aber wohl viele Pächter.

e. Erfolge des „Kinderfreundes".

Schon die erste gedruckte Beurteilung des „Kinderfreundes" ließ erkennen, eine wie lebhafte Anerkennung das Buch bei verständigen und einsichtsvollen Schulmännern fand. Der schon genannte Gymnasialdirektor und Oberkonsistorialrat Anton Friedrich Büsching schrieb darüber u. a.:

„Das ist ein treffliches Büchlein für die Kinder auf dem platten Lande, welches sie zur Aufmerksamkeit, zum Nachdenken, zu nützlicher Erkenntnis, zu fruchtbaren Grundsätzen, zu guter Gesinnung und zu einem guten Wandel leitet. Alle Lehren sind teils in Lieder, teils und vornehmlich in Erzählungen eingekleidet, welches ein reizendes Mittel ist, ihnen Eingang zu verschaffen. Die Sprache ist faßlich. Der Herr Domherr erwirbt sich durch dieses Büchlein, welches das erste in seiner Art ist, ein großes Verdienst um den Stand, der in der That die Grundsäule des Staates ist, und dieses Verdienst ist desto größer, da er das Buch auf seine Kosten der Landjugend so wohlfeil verschafft, denn es kostet, wie auf dem Titul steht, nur zwei Groschen. Hoffentlich wird sich jedermann bemühen, es in die Hände der Kinder zu bringen." [1])

Der Erfolg des Buches war denn auch ein ganz beispielloser. „Es wurde bei Tausenden, selbst auf öffentliche Kosten gekauft, in allen Schulen Deutschlands, ja selbst in dem katholischen Deutschland, sogar in den jenseitigen, damals neu-französischen Rheinländern eingeführt, dadurch den Kindern der Unterricht leicht und angenehm gemacht. Ja, wer mag die Hunderttausende von Exemplaren zählen, die von diesem Büchelchen allenthalben verteilt, auch nachgedruckt [2]) sind. — — Auch ins Französische, Holländische, Dänische und in viele andere Sprachen [3]) wurde der ‚Kinderfreund' übersetzt." [4])

Als das Buch zu veralten anfing, ward es wiederholt umgearbeitet und verbessert. Derartige Bearbeitungen existieren u. a. von Peter Andreas Clemens [5]), Heinel [6]), Jakob Hoogen († 1805) [7]), August Ludwig Hoppenstedt (1763—1830) [8]), Jean Paul Matthias [9]), Gustav Adolf Riecke (1798—1883), Johann Ferdinand Schlez (1759 bis

[1]) „Wöchentliche Nachrichten von neuen Landkarten, geographischen, statistischen und historischen Büchern und Sachen. Des 4. Jahrgangs 8. Stück. Am 19. Februar 1776", S. 57—59.

[2]) Einer der Nachdrucker teilte Herrn v. Rochow sehr ehrerbietig und fromm mit, daß er sich „im Namen Jesu" entschlossen habe, den von jenem herausgegebenen „Kinderfreund" nachzudrucken, worauf ihm v. Rochow sehr naiv antwortete, daß er dies lieber „im Namen Jesu bleiben lassen" möchte, weil dieses Büchlein das rechtmäßige Eigentum eines redlichen Mannes wäre, dem er es in Verlag gegeben hätte.

[3]) Die erste polnische Übersetzung erschien schon 1778.

[4]) Wilhelm v. Türk (1774—1846) in seiner „Biographie des Herrn v. Rochow". — Rochow behauptete von seinem Buche: „Außer acht bis zehn in Deutschland erschienenen Nachdrücken ist es vom rechtmäßigen Verleger über 100 000 mal in vier Ausgaben debitiert und zweimal ins Französische, auch ins Schwedische, Dänische, Polnische und Illyrische u. s. w. übersetzt worden".

[5]) Clemens bearbeitete vier Auflagen. Von der 5. Auflage (1821) ab übernahm A. Winter die Bearbeitung.

[6]) Die 1. Auflage dieser Bearbeitung erschien zu Marienwerder im Jahre 1805. Heinel lebte damals zu Marienburg.

[7]) Hoogen, gebürtig aus Kempen, Mitglied des Kreuzherrenordens, ward 1772 Prior und katholischer Pfarrer zu Wegberg, einem Dorf im Reg.-Bezirk Aachen. Nachdem er sein Amt 1802 niedergelegt hatte, zog er zu seinen Verwandten in Altenkirchen und starb zu Krefeld am 23. März 1805 im 63. Lebensjahre. Seine Bearbeitung des „Kinderfreundes" war „für die niederrheinischen Schulen" bestimmt und erschien in 7. Auflage 1820 zu Köln bei H. Rommerskirchen.

[8]) Hoppenstedt, geb. zu Groß-Schwülper bei Gifhorn, studierte von 1782 zu Göttingen Theologie, ward dann in Gotha und Hannover Hauslehrer, 1789 erster Inspektor des Schullehrer-Seminars zu Hannover, 1796 Superintendent zu Stolzenau, 1805 Generalsuperintendent zu Harburg, 1815 Konsistorialrat und Generalsuperintendent zu Celle, 1829 Vizedirektor des Konsistoriums zu Hannover. Seine Bearbeitung erschien im Hahnschen Verlage zu Hannover. 1. Aufl. 1818, 10. Aufl. 1850.

[9]) Die Bearbeitung von J. P. Matthias erschien zu Köln bei Mathieux. 6. Aufl. 1832, 12. Aufl. 1837.

1839)[1]), Wilhelm v. Türk (1774—1846)[2]), J. Andreas Winter (1774—1855).[3])

Nicht der barfüßige Dorfjunge allein, sondern auch das Fürstenkind lernte aus diesem Buche lesen. Als der Freiherr v. Rochow dem Könige Friedrich Wilhelm III. von Preußen vorgestellt wurde, sagte dieser lächelnd: „Ich kenne Sie bereits aus früherer Zeit; ich habe aus Ihrem ‚Kinderfreunde' lesen gelernt".

Von den Schulmännern, die es sich angelegen sein ließen, zum zweckmäßigen Gebrauch des Buches durch besondere Schriften Anleitung zu geben, seien hier nur Johann Gotthilf Lorenz (1755—91)[4]) und Johann Ferdinand Schlez (1759—1839) genannt[5]).

Fast hundert Jahre hat sich das Buch im Gebrauch erhalten; aus den Schulen der Provinz Sachsen ward es im Jahre 1851, aus den Schulen der Provinz Hannover gar erst im Jahre 1872 entfernt.[6]). In seinem „Archiv für Deutschland" sagt Friedrich Karl Freiherr v. Moser (1723—98), daß in der großen Abrechnung des allgemeinen Gerichts-, Scheidungs- und Läuterungstages dereinst Luthers „Kleiner Katechismus", Rochows „Schulbuch" und „Kinderfreund" und Schlossers „Katechismus der Sittenlehre für das Landvolk" manches als unsterblich gepriesene Werk aufwiegen würden.

D. Die nächsten Nachfolger Rochows.

Rochow hatte in seinem „Kinderfreunde" den Kindern der Dorfschule sowie der niederen Stadtschule einen Lesestoff zu bieten gesucht, der ihrem

---

[1]) Die Bearbeitung von Schlez, „für einen Teil Oberdeutschlands, besonders für Franken" bestimmt, erschien 1789 zu Nürnberg bei Grattenauer, 4. Aufl. 1798. — Eine andere Bearbeitung von Schlez „für die Würzburger Schulen" erschien zu Würzburg 1804, eine dritte zu Gießen 1813 (3. Aufl. 1826). Diese wurde ins Holländische übersetzt und erschien 1820 zu Koevorden. — Die Gießener Ausgabe erhielt einen Kommentar in der Schrift: „Katechetisches Handbuch oder Lehrgespräche über ausgewählte Lesestücke des Rochow-Schlezschen ‚Kinderfreundes', Gießen 1828".

[2]) Die Türksche Bearbeitung erschien zu Brandenburg a. d. H. im Druck. 1. Aufl. 1825, 8. Aufl. 1851. — Die Bearbeitung des Rochowschen Buches durch W. v. Türk, den Schüler Pestalozzis, bot recht viel dar, woran man gerechten Anstoß nahm, zumal hinsichtlich der „moralischen Erzählungen", die manchmal geradezu ins Lächerliche fallen. So wird noch in der 5. Auflage (1836) auf S. 18 erzählt, wie der abergläubische Fritz sich den Magen mit Mehlklößen überladet, wie er, aufgeredet von einem alten Weibe, den Großknecht Barthel, der ihn behext habe, bei der Obrigkeit verklagt, und wie diese das alte Weib mit einer schimpflichen Strafe belegt, dem Knecht aber — ein Brechmittel verordnet. — S. 28 findet sich eine Erzählung von dem „guten Landwirte Gürge, der so guten Dünger zu bereiten wußte", und am Schlusse der Erzählung liest der Schüler folgende erbauliche Verse:

„Die Felder um uns her verlieh uns Gott zum Segen,
wenn wir mit klugem Fleiß und Sorgfalt ihrer pflegen.
Der Arbeit Lohn ist groß, ist gleich die Arbeit schwer.
Seht, Gürge wußte das. O strebt, zu sein wie er!" — —

[3]) Winter war von 1798 Kaplan zu Neuhaus, einem Flecken im Reg.-Bezirk Minden. Die 5. (1.) Auflage seiner Bearbeitung erschien zu Paderborn und Arnsberg im Verlage von Wesener. 16. Aufl. 1852.

[4]) Lorenz war Pastor in Köpenick bei Berlin, später Prediger zu Biesdorf, Mahlsdorf und Kaulsdorf in der Provinz Brandenburg. — Seine Schrift führte den Titel: „Kurze Anweisung für Lehrer, wie der ‚Kinderfreund' des Herrn v. Rochow und jedes andere gute Lesebuch in Bürger- und Landschulen mit Nutzen und Vergnügen könne gebraucht werden, Dessau und Leipzig 1785".

[5]) Die Schrift von Schlez erschien u. d. T.: „Lorenz Richards Unterhaltungen mit seiner Schuljugend über den ‚Kinderfreund' des Herrn v. Rochow. Zwei Bände. Nürnberg 1796—97".

[6]) Vgl. „Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, Jahrg. 1871, Berlin", S. 759.

Verständnisse leicht zu erschließen war, in seiner Form vorbildlich für ihren eigenen sprachlichen Ausdruck sein und sie dahin führen konnte, daß sie sich selbst richtig ausdrücken und mündliche und schriftliche Belehrungen verstehen lernten, dessen Inhalt den Kreis ihrer Anschauungen und Kenntnisse erweiterte, ihren sittlichen Wandel förderte, ihre Vorurteile und ihre Unwissenheit zerstörte, sie selbst zu guten Christen, gehorsamen Unterthanen und tüchtigen Landwirten heranbilden half. Es konnte nicht fehlen, daß er zahlreiche Nachahmer fand, die ihm nur leider zu oft bloß absahen, „wie er sich räuspert und wie er spuckt", ohne doch mit demselben Verständnisse des Bedürfnisses, dessen Befriedigung es galt, an ihre Arbeit zu gehen.

Von den vielen hierher gehörigen Schulbüchern aus dem Ende des vorigen und dem Anfange dieses Jahrhunderts führen wir hier nur einige an:

Mörschel, Daniel Ernst (1751—98): „Lesebuch zum Gebrauch in niederen Stadt- und Garnisonschulen. Berlin 1780."

Otterbein, Georg Gottfried (1731—1800): „Lesebuch für deutsche Schulkinder. Dessau und Leipzig 1784." — 3. Auflage. Lingen 1791.

Treuman, George Friedrich: „Schulbuch zum Gebrauche der Landschulen. Berlin und Stettin 1785."

Splittegarb, Karl Friedrich (1753—1802): „Deutsches Lesebuch für die Jugend. (Zwei Teile.) Berlin und Stralsund 1787—89."

Wilberg, Johann Friedrich (1766—1846): „Lesebuch für Kinder, die gern verständiger und besser werden wollen. Frankfurt a. M. 1793."

Thieme, Karl Traugott (1763—1802): „Gutmann oder der sächsische Kinderfreund; ein Lesebuch für Bürger- und Landschulen. (Zwei Teile.) Leipzig 1794." — 11. Auflage 1836.

Teil I bringt Unterhaltungen Gutmanns mit seinen fünf Kindern über den Menschen, seine Bedürfnisse, Beschäftigungen ꝛc., über Art und Verbreitung der Tiere und Pflanzen, die wichtigsten Naturerscheinungen, Gestalt, Größe und Bewegung des Erdkörpers, die Einteilung der Zeit, Verkehrseinrichtungen, Geld, Sprache und Schrift, Religionen u. s. w. Zweck ist die Erweiterung und Berichtigung der Sach- und Sprachkenntnisse der Schüler. — Teil II bietet in kleinen Erzählungen das Material, an welchem das Urteil der Kinder über sittliche Wahrheiten gebildet werden soll.

Die Darstellung ist fließend und der Fassungskraft der Kinder angepaßt. Von der Beachtung, welche dieses Lesebuch in der Schulwelt fand, zeugen wiederholte starke Auflagen, zeitgemäße Umarbeitungen, z. B. von Johann Christian Dolz (1769—1843), mehrfache Nachahmungen und besondere Kommentare[1]).

Krüger, W.: „Lesebuch für vaterländische Elementarschulen und zum Privatgebrauch; zugleich als Stoff zu Übungen des Verstandes, Nachdenkens und des Gedächtnisses nutzbar. Berlin 1800."

Das Buch enthält: 1) Allerlei kurze Sätze verschiedenen Inhalts, die als Stoff zu Verstandesübungen dienen sollen. 2) Kurze Aufsätze, die den Leser zum Vergleichen, Unterscheiden, Auffinden der Ursache, Wirkung, des Zwecks und der Mittel veranlassen sollen. 3) Eine beträchtliche Anzahl kurzer und einfacher Erzählungen, Gespräche und Fabeln. 4) Diätetische Regeln. 5) Wort- und Be-

---

[1]) Es sei hier nur erinnert an die „Unterhaltungen und Erläuterungen über Gutmann oder den ‚Sächsischen Kinderfreund' des Herrn M. Thieme. Von Hans Gardthausen (1768—1845). Vier Bände. Hamburg 1802—4".

grifferklärungen. 6) Sprichwörter. 7) Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte. 8) Verfassung des Vaterlandes (Preußen) nebst einigen vaterländischen Gesetzen. 9) Denksprüche, Sittenregeln und Lieder.

Nach der Absicht des Verfassers soll das Büchlein „erstes Lesebuch für Kinder, besonders für Knaben von sechs bis zehn Jahren, dann aber auch zugleich ein Mittel sein, ihren Verstand zu schärfen und ihr Nachdenken entweder für sich selbst oder besser unter Leitung eines Lehrers oder Vaters zu üben. Überdies ist auch auf Kultivierung ihres Gedächtnisses Rücksicht genommen."

Lossius, Rudolf Christoph: „Meister Liebreich; ein nützliches Lesebuch für Volksschulen und bürgerliche Familien. (Drei Teile.) Gotha 1800—1801."

Soldan, Christian Heinrich Christoph: „Neues allgemeines deutsches Lesebuch für Bürger- und Landschulen und für den häuslichen Unterricht; oder Materialien zur Übung des jugendlichen Verstandes und zur Beförderung der Moralität und Religiosität. Weißenfels 1801."

Köhnke, M. C.: „Nützliches und angenehmes Lesebuch für die mittlere und wißbegierige Jugend, besonders beim Privatunterricht zu gebrauchen. Braunschweig 1802."

Glatz, Jakob (1776—1831): „Vater Traumann; ein Lesebuch zunächst für Bürgerschulen, auch bei dem Privatunterricht brauchbar; Seitenstück zu Thiemens ‚Gutmann'. Schnepfenthal 1803."

Hartung, August[1]): „Kleines Lesebuch für die ersten Anfänger zur Beförderung des Nachdenkens und zur Bildung des Herzens. Berlin 1804." — 3. Auflage 1818.

Schulze, Karl Ludwig[2]): „Der Kinderfreund auf dem Lande. Ein Geschenk für die ländliche Jugend. Berlin 1806." — 2. Auflage 1828.

Schlez, Johann Ferdinand (1759—1839): „Sittenlehren in Beispielen; ein Lesebuch für Mädchenschulen. 2. Auflage. Gießen 1807."[3]) — 4. Auflage 1824.

Chimani, Leopold (1774—1844): „Vater Traugott im Kreise seiner guten Kinder; ein religiöses und moralisches Lesebuch zur Veredelung jugendlicher Herzen und Verfeinerung des sittlichen Gefühls. Wien 1818."

Bacher, Barthlme: „Der Mädchenfreund; ein Lehr- und Lesebuch für kleinere Mädchen. München 1820."

Fabrizius, Friedrich Daniel († 1832)[4]): „Erstes Lesebuch für Landschulen. Lübben 1822."

Inhalt: Das Kind auf dem Lande in seinen nächsten Umgebungen. — Das Kind in der freien Natur bemerkt die gewöhnlichsten Erscheinungen und Begebenheiten, sowie die gewöhnlichsten Beschäftigungen der Menschen in derselben in seiner Nähe. — Es bemerkt die große Menge natürlicher Dinge um sich her und fängt an, sie genauer zu betrachten und zu ordnen. Es bleibt mit seiner Aufmerksamkeit bei sich selbst stehen. — Ein Spruch- und Liederbüchlein für Kinder, die immer verständiger und besser werden wollen. —

Ein „Zweites Lesebuch" desselben Verfassers erschien 1827.

---

[1]) Hartung, geb. 1762, war Professor an der Kriegsschule und Privatschul-Vorsteher zu Berlin.

[2]) M. Schulze starb 1834 zu Kremmen, wo er seit 1810 als Oberpfarrer gewirkt hatte.

[3]) Diese Schrift war eine völlige Umarbeitung des im Jahre 1801 von Weyland herausgegebenen Buches gleichen Titels.

[4]) Fabrizius war Superintendent und Kreis-Schulinspektor zu Kalau.

Einiger Erscheinungen sei noch gedacht, welche — wenigstens der Zeit ihres Erscheinens nach — hierher gehören. Es ist dies erstens die Schrift von

Friedländer, David (1750—1834): „Lesebuch für jüdische Kinder; zum Besten der jüdischen Freischule. Berlin 1780."

Das Büchlein bot die deutschen Buchstaben in Druck- und Schreibschrift, Regeln der Aussprache, die lateinischen Buchstaben, die Ziffern, das jüdische Alphabet, die Grundartikel des Judentums nach Rabbi Mosche Majemonssohn, Fabeln von Barachja Ben Natronai Hanakdan, moralische Erzählungen aus dem Talmud (zwei in Übersetzung von Moses Mendelssohn), einige kleine deutsche Gedichte, Andachtsübungen eines Weltweisen, Sprichwörter aus dem Talmud, einige lehrreiche Geschichten.

Zweitens sind es mehrere der Schulschriften der österreichischen Normalschulen, nämlich:

1) „Kleines Lesebuch für Schüler der Trivialschulen in den k. k. Staaten. I. Teil. Religionslehre. Wien 1777."

Das Buch enthält die wesentlichen Lehren eines Katholiken, den Katechismus mit Schriftstellen, die biblische Geschichte der Religion, die Einleitung in die Kenntnis der Gründe der Religion.

2) „Zweiter Teil des Lesebuches für die Landschulen, ohne Fragen, zum Gebrauche der Schüler. Wien 1777."

Eine offenbare, wenn auch recht ungeschickte Nachahmung von Rochows „Kinderfreund". Der erste Abschnitt enthält nur moralische Erzählungen, die jenem Buch entnommen sind. Recht drollig nehmen sich die Änderungen aus, die der Verfasser bei der Verpflanzung der kleinen Erzählungen auf österreichischen Boden vorzunehmen sich veranlaßt gesehen hat. Der Knabe Fritz ward in einen Joseph umgetauft, die Mehlklöße wandelten sich in Mehlknödel u. s. w.

3) „Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den k. k. Staaten. I. Teil. Religionslehre; Gegenstände, welche die Religion betreffen. Wien 1774." (Inhalt: „Haupttabelle vom Katechismus. — Erweiterter Unterricht über die Haupttabelle vom Katechismus. — Kurze biblische Geschichte der Religion. — Das Hauptsächlichste von der christlichen Sittenlehre.")

4) „Dasselbe. II. Teil, bestehend in der Anleitung zur Rechtschaffenheit. Wien, o. J. (1780 ?)". (Inhalt: „Von der Sittsamkeit oder Rechtschaffenheit eines Menschen in seinen Gesinnungen, Handlungen und in seiner Aufführung. — Von der Gesellschaft, darin die Menschen zu leben von Gott bestimmt sind, und von den gesellschaftlichen Pflichten. — Von der Haushaltungskunst. — Vom Bauernstande.")

Wirklich erhebliche Unterschiede zeigt die Menge der in jener Zeit erschienenen Lesebücher nicht, dagegegen gewinnt fast in allen mit der Zeit die moralische Erzählung mehr und mehr die Oberhand. Nur schade, daß die Fabrikation dieser Erzählungen allzu oft von Unberufenen vorgenommen ward, die nur langweilige und trockene Sachen zustande brachten, an denen kein Kind eine rechte Freude haben konnte, und daß nur wenige auf den Gedanken kamen, die viel besseren Erzeugnisse von Schriftstellern, die ausdrücklich für die Jugend geschrieben hatten, wie z. B. Joachim Heinrich Campe (1746 bis 1818) dem Schullesebuch anzueignen.

3. Die Lesebücher mit vorwiegend realistischem Inhalt.

A. Einleitung.

Es ist bekannt, daß der vollste Strom des deutschen Geisteslebens sich vom Jahre 1740 ab vorzugsweise auf dem Gebiete poetischen Schaffens und Empfindens ergoß; aber auch auf anderen Gebieten, zumal dem der Naturwissenschaften, zeigte sich ein eifriges Streben, ein kräftiges Schaffen. War auch die Führerschaft England und Frankreich vorbehalten, welche der übrigen Welt erst Muster gaben, so folgte doch Deutschland bald nach, und der verdoppelte Eifer, mit dem man sich hier den Studien hingab, äußerte sich in einzelnen glücklichen wissenschaftlichen Forschungen, sowie in der Schöpfung zahlreicher Akademieen, Sozietäten der Wissenschaft, naturforschender Gesellschaften. Auch die große Masse der Nichtgelehrten nahm, angeregt durch populäre Zeitschriften und Lehrbücher, Anteil an den wissenschaftlichen Entdeckungen. Sammlungen von Naturgegenständen wurden häufig angelegt, chemische Prozesse wurden zum eignen Ergötzen dargestellt, physikalische Schaustücke wie der cartesianische Taucher, der Heronsbrunnen, die Laterna magica u. dgl. wurden immer wieder bewundert und erklärt. Kein Wunder, daß das Interesse, namentlich an den Fortschritten der Naturwissenschaft wuchs. Hatte auch das siebzehnte Jahrhundert, das Zeitalter eines Kepler, Galilei, Newton großartigere Umgestaltungen in den naturwissenschaftlichen Anschauungen hervorgebracht, so ging doch das achtzehnte Jahrhundert nicht ganz unfruchtbar vorüber, ja Physik und Chemie nahmen gerade jetzt einen neuen Aufschwung. Vor allem ward das Interesse der gebildeten Laien durch die großartigen Entdeckungen auf dem Gebiete der Mechanik, der Elektrizität, der Erzeugung und Verwendung der Dampfkraft erregt. Man denke an die Fülle fruchtbarer Gedanken, die von den genialen Gelehrten Leonhard Euler (1707—83), Joh. Ludw. Lagrange (1736—1813), Jean le Rond d'Alembert (1717—83), Pierre Simon de Laplace (1749—1827) und Friedrich Wilhelm Herschel (1738—1822) ausgingen und für die Mathematik wie für die Physik und Astronomie bedeutungsvoll wurden, an die Fortschritte in der Chemie, der Lehre von der Elektrizität, dem Schall, der Wärme. War doch beispielsweise 1774 das Chlor durch Karl Wilhelm Scheele (1742—86), der Sauerstoff durch Joseph Priestley (1733—1804) endeckt, die Kohlensäure durch Joseph Black (1728—99) untersucht, 1774 die erste Elektrisiermaschine mit Konduktor konstruiert, 1745 die elektrische Flasche erfunden worden, wie denn später unter Luigi Galvani (1737—98) und Allessandro Volta (1745—1827) die Kenntnis von der Elektrizität gewaltige Fortschritte machte, hatte doch Antoine Laurent Lavoisier (1743—94) als der erste 1783 die noch heute gültige Erklärung des Verbrennungsprozesses gegeben, ganz zu geschweigen der epochemachenden Erfindungen des Blitzableiters (1750) durch Benjamin Franklin (1706—90), der Dampfmaschine (1763) durch James Watt (1736—1819). Selbst Erfindungen von niederer Bedeutung wie die des Luftballons (1782) durch Joseph Michel Montgolfier (1743—1810) und Jacques Alexandre César Charles (1746—1823) brachten das Publikum in Aufregung, da es schien, als sollten durch sie die kühnsten Träume der Phantasie übertroffen, die stärksten Umwälzungen in dem Verkehrsleben der Erde bewirkt werden.

Auch auf dem Gebiete der beschreibenden Naturwissenschaften war Bedeutendes geleistet worden. Unter den großen Systematikern dieser Epoche trat

namentlich Karl v. Linné (1707—78) hervor, der — um nur an eins zu erinnern — in den beschreibenden Naturwissenschaften eine feste Namengebung einführte; George Louis Leclerc von Buffon (1707—88) gab in begeisterten, durch glänzenden Stil hinreißenden Schilderungen lebensvolle Bilder der Natur und verschaffte dadurch der bis dahin gering geachteten Naturgeschichte in den gebildeten und vornehmen Kreisen Verehrer und Freunde, Bernard de Jussieu (1699—1776) und Antoine Laurent de Jussieu (1748—1836) schufen eine Einteilung der Pflanzen nach ihrer natürlichen Verwandtschaft.

Albrecht v. Haller (1708—77), auch als Dichter und Staatsmann bekannt, förderte die Botanik durch umfassende und wohlgeordnete Sammlungen, und in der Medizin findet sich kein Gebiet, auf dem er nicht eingreifend gearbeitet hätte und auf seine Zeitgenossen von Einfluß gewesen wäre. Johann Friedrich Blumenbach (1752—1840) ward der Begründer der Anthropologie in dem Sinne, wie diese Wissenschaft gerade in der neuesten Zeit ihren Ausbau erhielt, er war der erste Universitäts-Professor, der besondere Vorlesungen über vergleichende Anatomie hielt. Die Botanik ward von einer großen Anzahl Gelehrten mit besonderem Fleiße gepflegt und ausgebildet. Es sei nur an den genialen Jean Baptist Antoine Pierre Monet de Lamarck (1744—1829) erinnert. Botanische Gärten wurden angelegt, entlegene Weltteile bereist zu dem Zwecke, naturwissenschaftliche Schätze heimzubringen. Es sei nur der beiden Forster (Reinhold 1729—98 und Georg 1754—94) Erwähnung gethan, die sich der großen Weltumsegelung von James Cook (1728—79) in den Jahren 1772—75 anschlossen und das Gebiet der wissenschaftlichen Reisebeschreibungen mit wertvollen Werken bereicherten.

Einzelne deutsche Botaniker machten sich um ihre Wissenschaft verdient durch die Unterscheidung neuer Arten in der heimischen Flora, sowie durch theoretische Untersuchungen über die Natur der Pflanzen. Auch an den Anfängen einer Pflanzenphysiologie beteiligten sich deutsche Gelehrte.

Abraham Gottlob Werner (1750—1817) ward der Begründer einer auf folgerichtiger Beobachtung gegründeten Geognosie, wie er auch in die bis dahin noch unzusammenhängenden mineralogischen Kenntnisse System und Methode brachte. Freiberg ward durch ihn die vornehmste Stätte für mineralogische Studien in Theorie und Praxis, und Deutsche wie Ausländer wallfahrteten dahin. Es sei unter ihnen nur an Alexander v. Humboldt (1769—1859) erinnert.

Für die praktische Verwendung naturwissenschaftlicher Kenntnisse auf dem Gebiete technischer Erfindungen und Verbesserungen war auch in Deutschland wenigstens ein Interesse vorhanden, wenngleich Deutschland in dieser Hinsicht gegen das Ausland, zumal gegen England zurückblieb. In einzelnen Zweigen, wie in der Porzellanfabrikation und der Glasindustrie, brachte es die deutsche Betriebsamkeit zu hoher Blüte; Strumpfwirkerei, Spitzenklöppelei u. dgl. wurden zu blühenden Gewerbszweigen.

Wie die Naturwissenschaft, so hat auch die Geographie erhebliche Fortschritte zu verzeichnen, die das achtzehnte Jahrhundert brachte.

Die Kenntnis von der Oberfläche, der physischen und mathematischen Beschaffenheit der Erde ward durch scharfsinnige Untersuchungen, durch mühevolle Forschungsreisen unternehmender Reisender gefördert. Es sei nur an Männer erinnert wie Carsten Niebuhr (1733—1815), der 1761—67 Arabien, Persien, Syrien, Palästina bereiste, James Bruce, (1730—94) der 1770

die Quellen des Blauen Nils entdeckte, an James Cook, der dreimal die Reise um die Welt machte, an den Schweizer Horace Benedicte Saussure (1740—99), der die Berge seines schönen Heimatlandes wissenschaftlich erforschte.

Kann es nach alledem befremden, daß einzelne Schulmänner, vor allen die Philanthropisten, mit Eifer darauf drangen, daß die „Realien" in der Schule gepflegt wurden? Und kann es weiter wundernehmen, daß zu einer Zeit, wo die dem Unterricht in den Realien dienstbaren „Leitfäden", „Grundrisse", „Wiederholungsbücher" u. dgl., welche heutzutage den Büchermarkt in erschreckender Fülle überschwemmen, noch unbekannte Dinge waren, das Lesebuch den Ort abgeben mußte, wo das Material niedergelegt ward, dessen Aneignung durch die Schüler wünschenswert erschien? In der That, es kann uns kaum in Erstaunen setzen, daß sich in dem Lesebuche bald, nachdem es überhaupt entstanden, das Bestreben der Verfasser verrät, es in seinem überwiegenden Teile zu einer Encyklopädie alles Wissenswürdigen für die Jugend zu machen. Leider ward dabei der Ton der Bücher bald ein trockener und langweiliger, und die Darstellung immer lehrbuchartiger; zeigen doch viele Herausgeber geradezu eine ängstliche Scheu, interessantere Stoffe, wie sie zu dieser Zeit wohl vorhanden waren,[1]) in das Schullesebuch aufzunehmen. Anregungen zur Abfassung derartiger Lesebücher finden wir in den pädagogischen Schriften jener Zeit. So fordert z. B. Resewitz, daß ein Schulbuch für die Landschulen enthalte: das ABC, Buchstabierübungen, kleine Geschichten, Fabeln, Erzählungen und Kinderlieder zum Lesen, eine kurze Beschreibung der ländlichen Arbeiten und Nutzen derselben, etwas über das Verhalten gegen andere Menschen und gegen die Obrigkeit, einen Auszug der Sittenlehre des Evangelii, die ersten Grundsätze des Land- und Gartenbaues und der Viehzucht, einiges aus der Physik, etwas über Flächenmessung, einige Kunde von den Münzen ꝛc., eine Gesundheitslehre, einige religiöse Stoffe wie Kirchenlieder u. dgl.[2]) Johann Stuve (1751—93) sagt: „Eben so wichtig als ein solches Buch (Rochows ‚Kinderfreund für Landschulen') wäre für die Bürgerschulen ein anderes, welches dasjenige aus der Naturgeschichte und Naturlehre, der Kenntnis des Menschen und seiner Pflichten, der natürlichen Religion, der Erdbeschreibung, Geschichte, Landesverfassung und Gesetze enthielte, was einem Bürger zu wissen nötig und nützlich ist". — „Ein solches Buch könnte den Kindern für ihr ganzes Leben ein sehr angenehmer Leitfaden sein, an welchen sie ihre eingesammelten Beobachtungen und Erfahrungen anreihen könnten."[3])

Nicht zu übersehen ist, daß viele der nun entstehenden Bücher weniger die einfache Landschule, als die Stadtschule (ohne Latein) im Auge haben.

B. Lesebücher mit vorwiegend realistischem Inhalt.

Eins der ersten jener Lesebücher, deren Hauptinhalt die Realien bildeten, war von Johann Gotthilf Lorenz (1755—91)[4]) abgefaßt. Es führte den Titel:

---

[1]) Wir erinnern nur an die Campeschen Jugendschriften.

[2]) „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. Kopenhagen 1773." S. 58—64.

[3]) „Über das Schulwesen. Züllichau 1783." S. 112.

[4]) Lorenz war Prediger und Rektor zu Köpenick bei Berlin, später Prediger zu Biesdorf, Kaulsdorf und Mahlsdorf in der Provinz Brandenburg.

„Lesebuch für die Jugend der Bürger und Handwerker, zum Gebrauch in Schulen und beim häuslichen Unterricht nach dem Muster des Rochowschen Lesebuches für Landschulen. Mit Kupfern und Holzschnitten. Dessau und Leipzig 1785—87."

Über seine Absichten sprach sich Lorenz folgendermaßen aus: „Zwei Endzwecke wünschte ich nun zu erreichen, nämlich daß meine Arbeit als Lesebuch in die Schulen eingeführt und also für junge Bürger brauchbar gemacht, und dann, daß sie auch zu gleicher Zeit ein Lesebuch für die Eltern würde, mit dem sich diese letzteren in den Feierabendstunden beschäftigten; denn nur bei dem Gebrauche dieses oder eines ähnlichen Buches werden sie imstande sein, selbst ihre Kinder zu prüfen, welches ihnen bisher eine Unmöglichkeit blieb".

Man hat die Lesebücher von gleicher Tendenz wie das Lorenzsche „gemeinnützige Lesebücher" genannt, weil sie eben die Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse [1]) zu fördern bestimmt waren. [2]) Lorenz sagt: „Das war meine Absicht gar nicht, mich in diesem Buch als Erfinder und Entdecker neuer Wahrheiten, Künste und Wissenschaften zu zeigen; ich wollte nur das, was der Bürger sehr nötig braucht, und was bisher ihm noch unbekannt geblieben ist, gemeinnütziger machen".

Das Lorenzsche Buch war für die Oberklassen von Bürgerschulen berechnet. Wie ausführlich die ausgewählten Stoffe darin behandelt wurden, geht daraus hervor, daß z. B. dem Abschnitt, der „etwas aus dem Kalender und der Naturgeschichte" enthält, 219 Seiten, dem Abschnitt „vom menschlichen Körper, nebst einiger Anleitung zur Erhaltung seiner Gesundheit" 200 Seiten gewidmet sind. Was über die Zähne gesagt ist, nimmt nicht weniger als vier Seiten ein; über Arm und Hand handeln zehn Seiten.

Ganz besonders rühmenswert sind die Holzschnitte und die zum Teil kolorierten Kupfer, die sich in dem Buche finden und das meiste weit hinter sich lassen, was bis in die neuere Zeit an Bilderschmuck in Schulbüchern dieser Art geboten worden ist.

Etwas später erschien:

Ludwig, Samuel [3]): „Der Bürgerfreund; ein Lesebuch für Kinder in Bürgerschulen. Berlin 1787."

Es handelt: 1) Von dem Menschen. 2) Von Sonne, Mond, Erde, Wasser, Luft u. s. w. 3) Von den Tieren. 4) Von den Pflanzen. 5) Von den Mineralien. 6) Von den Nahrungsmitteln, von Kleidung, Wohnung, Hausgeräten, Arzenei. — Dann bringt es: 7) Nützliche Erzählungen. 8) Biblische Erzählungen. 9) Gute

---

[1]) Gustav Dinter (1760—1831) nennt sie „Nebenvolkskenntnisse", — „nicht, um sie als minder wichtig zurückzusetzen, sondern weil sie in Volksschulen nicht als Hauptsache, sondern immer nur in wenigen Stunden getrieben werden können." — Karl Christoph Gottlieb Zerrenner (1780—1851) erklärt sich folgendermaßen darüber: „Nötig ist das, was man, um gewisse Zwecke zu erreichen, nicht entbehren kann. Es giebt gewisse Zwecke, welche alle im Volke haben sollen, z. B. den, sich immer weiter auszubilden, anderen in seinem Stande so nützlich als möglich zu werden, das Wohl des Vaterlandes zu befördern u. s. w. Kenntnisse, ohne welche solche Zwecke nicht wohl erreicht werden können, heißen daher gemeinnötige Kenntnisse."

[2]) Die Bücher, aus denen die Verfasser der meisten gemeinnützlichen Lesebücher einen guten Teil ihrer Stoffe zu entnehmen pflegten, waren folgende:

Johann Peter Miller (1705—81): „Handbuch zu gemeinnützlicher Bildung und Unterweisung der Jugend in öffentlichen Schulen. Ulm 1773." 712 Seiten.

Friedrich August Junker (1753—1816): „Handbuch der gemeinnützigsten Kenntnisse für Volksschulen; beim Unterrichte als Materialien und bei Schreibübungen als Vorschriften zu gebrauchen. (Drei Teile.) Halle 1787—92."

[3]) Ludwig, geb. 1759, war Lehrer an der Normalschule zu Berlin.

Lehren. 10) Gute Sprichwörter. 11) Aufsätze, die im gemeinen Leben vorkommen (Quittungen, Obligationen, Kontrakte, Rechnungen). 12) Briefe, wie sie ein Bürgersohn auf der Schule, in der Lehre und in der Fremde schreiben kann.

Seiler, Georg Friedrich (1733—1807)[1]: „Allgemeines Lesebuch für den Bürger und Landmann, vornehmlich zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen. Erlangen 1790."

Eine Probe (2. Aufl. 1790 S. 384): „Wenn ein Pferd nicht stallen kann, und dieses von keiner Rehe herrührt, so darf man es nur in ein fließendes Wasser reiten und ein wenig stehen lassen, doch nicht zu tief. Und kann es nicht misten, so hilft auch oft ein Licht mit Pfeffer beschmiert und solches in den Mastdarm ganz hineingeschoben."

Das Buch fand eine weite Verbreitung (23. Aufl. 1835), und noch zu Lebzeiten des Verfassers erschien zu Bamberg ein Nachdruck, welcher 1809, revidiert vom Oberschulrat Heinrich Eberhard Gottlob Paulus (1761—1851) und dem Professor Konrad Mannert (1756—1834), neu aufgelegt wurde.

Daß Seiler die Grenzen des „Gemeinnützigen" sehr weit steckte, ja daß er die Aufgabe der Schule überhaupt verkannte, dafür ist die mitgeteilte Probe ein mehr als ausreichender Beweis.

Das Buch beginnt mit einem Abschnitte „von der Gestalt der Erde und ihrer Einteilung" (S. 1—112), bringt dann unter der Überschrift „Sitten- und Klugheitsregeln" (S. 113—97) eine Menge moralischer Erzählungen, unter dem Titel „Übungen des Verstandes und Witzes" (S. 197—206), Stoff zu sogenannten Denkübungen". Der Inhalt der weiteren Kapitel ist folgender: „Das Nötige aus der Naturlehre" (S. 207—74), „Das Nötige aus der Himmelskunde und Zeitrechnung" (S. 276—87), „Ökonomie oder Landwirtschaft" (S. 288—379), „Gute Ratschläge, mancherlei Vorteile zu erhalten, Schaden zu entfernen und in Not sich zu helfen" (S. 380—428), „Wider den schädlichen Aberglauben" (S. 429—60), „Geschichte der Deutschen" (S. 462 bis 487), „Gemeinnützige Rechtslehren" (S. 488—539). Den Beschluß machen „Zusätze" (76 Seiten). — Wie weit der Verfasser in seinen „gemeinnützigen" Mitteilungen ging, ist z. B. daraus zu ersehen, daß über die „Krankheiten der Pferde" nicht weniger als neun, über Vertreibung des Ungeziefers acht Seiten handeln.

Wir nennen weiter:

Funke, Karl Philipp (1756—1807)[2]: „Lesebuch für Bürgerschulen. (Zwei Teile.) Berlin 1788—94". — 5. Aufl. 1821 und 1825, bearbeitet von Heinrich Ludwig de Marées (1773—1825).

Nach den Worten des Verfassers war sein Buch dazu bestimmt, „den Schülern neben der Aufweckung und guten Richtung ihrer Denkkraft hinlängliche Vorkenntnisse sowohl in Ansehung moralischer als physikalischer und bürgerlicher Gegenstände mitzuteilen".

---

[1]) Seiler studierte von 1754 in Erlangen Theologie, ging später (1759) als Hofmeister nach Tübingen, ward Pfarrer zu Neustadt a. d. Heide, dann Pastor und Diakon an St. Moritz zu Koburg, 1770 Professor der Theologie zu Erlangen.

[2]) Funke studierte zu Halle Theologie, wo er bis 1776 als Lehrer blieb, kam dann als Inspektor und Lehrer der alten Sprachen an die königl. Friedrichsschule zu Breslau, wurde 1781 Konrektor an der Gelehrtenschule zu Dessau, 1785 Inspektor des dortigen Schullehrerseminars. Er starb auf einer Geschäftsreise zu Altona. Die Zahl seiner pädagogischen Schriften ist eine große.

Fröbing, Johann Christoph[1]): „Die Bürgerschule, ein Lesebuch für die Bürger- und Landjugend. I. Band, Hannover 1788; II. Band 1789."

Der zweite Band enthält die „Geographie" (S. 1—502) und die „Naturgeschichte des Menschen" (S. 505—31).

Hier nur einige Proben: „Gotha, die Residenz, an einem Flüßchen, Leine genannt, das aber unsere hannöverische Leine nicht ist. Die Stadt ist sehr hübsch und hat 11000 Einwohner. Das sehr schöne Residenzschloß Friedenstein liegt auf einem Berge, aber doch innerhalb der Stadt, und kann mit seinen drei hohen Türmen weit gesehen werden. Außer vielen Manufakturen ist hier eine schöne Porzellanfabrik. Hier lebt ein Mann, den eure Eltern sehr lieb haben, und den auch ihr liebt, der Herr Rat Becker, der das Not- und Hilfsbüchlein geschrieben hat, und der seit sechs Jahren eine für euch sehr nützliche Schrift, die ‚Deutsche Zeitung', schreibt." (II. Teil, S. 172.)

„Schnepfenthal, ein Dorf, wo der berühmte Kinderfreund Salzmann eine sehr nützliche Erziehungsanstalt für Knaben und Mädchen errichtet hat." (Ebend.)

„Das Bistum Eichstädt. — Dies kleine Land liegt am Flusse Altmühl, aus welchem sich die dasigen Knaben manches Schock Krebse holen und sie sich gut schmecken lassen, denn dieser Fluß hat die größten und leckersten Krebse in Deutschland. Das Bistum ist bereits im Jahr 745 vom Apostel der Deutschen, dem heiligen Bonifazius, errichtet. Die Residenz des Bischofs heißt Eichstädt mit einem schönen Residenzschlosse. In der dasigen Walburgskirche liegen die Gebeine eines Heiligen, Walburg genannt, welche beständig Öl geben sollen. Dies Öl wird in mancherlei Krankheiten als eine Arzenei gebraucht. Es hilft solchen, die wieder genesen, vortrefflich, gegen die Krankheit aber und gegen den Tod will es nicht anschlagen." (Ebend., S. 185—86.)

Wohl die weiteste Verbreitung von allen hierher gehörigen Büchern fanden:

Wilmsen, Friedrich Philipp (1770—1831)[2]): „Der Brandenburgische Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen. Berlin 1800." — 23. Aufl. 1847.[3])

sowie desselben Verfassers Buch:

„Der Deutsche Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen. Berlin 1801." — 224. Aufl. 1879.[4])

Wilmsen beabsichtigte, ähnlich wie Lorenz, ein Lesebuch zu schaffen, welches für Stadtschulen das würde, was Rochows „Kinderfreund" für Landschulen war. Obwohl er zugestand, daß „die Lesebücher eines Thieme, Funke, Salzmann, Junker, Wagner[5]) und anderer in Ansehung der Zweck-

---

[1]) Fröbing, geb. zu Ohrdruf bei Gotha, war Konrektor an der Neustädter Schule zu Hannover.

[2]) Wilmsen, zu Magdeburg geboren, kam 1777 mit seinen Eltern nach Berlin, besuchte hier das Gymnasium zum grauen Kloster und das Joachimsthalsche Gymnasium, studierte von 1787 zu Frankfurt a. O. und zu Halle Theologie, ward Lehrer in Berlin, 1798 bis zu seinem Tode Prediger an der Parochialkirche.

[3]) Nach dem Tode des Verfassers erschien eine Neubearbeitung dieses Buches unter dem Titel: „Neuer Brandenburgischer Kinderfreund; ein Lesebuch für Volksschulen, Berlin 1847". — 5. Aufl. 1860. Der Bearbeiter war der Kottbuser Pfarrer Friedrich Karl August Wilmsen (1805—83), ein Sohn F. Ph. Wilmsens.

[4]) In seinen späteren Auflagen wurde das Buch in einzelnen Partieen „durchgesehen und verbessert" von Friedrich August Pischon (1785—1857), Konsistorialrat und Professor zu Berlin.

[5]) Es ist an die Schrift von Friedrich Ludwig Wagner (1764— ?) gedacht: „Der erste Lehrmeister. Ein Inbegriff des Nötigsten und Gemeinnützigsten für den ersten Unterricht, von mehreren Verfassern. VI. Teil. (Lehren der Weisheit und Tugend.) Leipzig 1792." — 14. Aufl. 1831.

mäßigkeit und Reichhaltigkeit ihres Inhalts kaum noch etwas zu wünschen übrig ließen", so behauptete er doch, daß sie „für die meisten Schulklassen zu teuer" wären, und versuchte, mit seinem „Kinderfreunde" „das dringende Bedürfnis eines ebenso reichhaltigen als wohlfeilen Lesebuches für Volksschulen zu befriedigen". Der Inhalt des „Brandenburgischen Kinderfreundes" war unter folgende Überschriften gebracht:

„Kurze Sätze zur Weckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens. — Erzählungen zur Beförderung guter Gesinnungen. — Von dem Menschen. — Produkte der Erde. — Gestalt und Beschaffenheit der Erde. — Die Mark Brandenburg. — Von den Tieren. — Von den Pflanzen. — Von dem menschlichen Körper. — Gesundheitslehre. — Von der Zeitrechnung und dem Kalender. — Zahl, Maß und Gewicht. — Kurzer Auszug aus den preußischen Landesgesetzen. — Lieder und Gesänge."

Im ersten Abschnitte treten als eigentümlich die „unvollendeten Sätze" auf. Sie sollen nach des Verfassers Absicht „zur Rückerinnerung an das Gelesene dienen und verhüten, daß die Gemächlichkeit des Lehrers die Leseübungen nicht, wie es leider nur zu häufig geschieht, in einen gedankenlosen Mechanismus ausarten lasse". Wir lassen zur Probe einige dieser Sätze folgen: „Die Federn gebraucht man zum —. Die Hände zum —. Die Zähne zum —. Die Pferde zum —. Die Messer zum —. Das Wasser zum — und zum —. Das Netz zum —. Die Flinte zum —. Wer nicht hören kann, den nennt man? Wer nicht reden kann, ist? Wer nicht gut gehen kann, der heißt? Wer über solche unglückliche Menschen spotten und lachen kann, der verdient? Jeder gute Mensch bedauert sie und hat mit ihnen herzliches?

Die im zweiten Abschnitt gebotenen zahlreichen moralischen Erzählungen wurden zum Teil von Wilmsen selber verfaßt, zum Teil aus den Schriften von E. v. Rochow, K. Ph. Funke, Ch. G. Salzmann, Götz entlehnt und nur „insofern es der Zweck erforderte, in Ansehung des Ausdrucks und der Darstellung beträchtlich verändert und auch zum Teil verkürzt oder erweitert". Nachstehend eine dieser Erzählungen aus dem „Brandenburgischen Kinderfreund" als Probe:

„Karl sah immer mürrisch und finster, blaß und krank aus. Woher kam das? Er wollte sich nicht kämmen lassen. Immer mußte er sich den Kopf kratzen, denn er war voll Ungeziefer. Keiner wollte bei ihm sitzen, und jeder verachtete ihn. — Aber Philipp kämmte sich mehreremale des Tages die Haare aus, und daher sah er immer freundlich und gesund aus und hatte nicht nötig, sich den Kopf zu kratzen." (1. Auflage, S. 171.)

Zuweilen bot Wilmsen auch Lieder, welche denselben Zweck hatten, wie die Erzählungen. Daß darin wenig und gar kein poetischer Gehalt zu finden, daß die Darstellung trocken und langweilig ist, lehrt schon ein flüchtiger Blick.

So heißt es z. B. in einem Liede, welches die Furchtsamkeit lächerlich zu machen sucht:

„Gevatter Jürge ist so dumm,
Glaubt alles ohne Zweifel,
Was gleich ist, hält er wohl für krumm,
Sieht allenthalben Teufel.
Kaum flattert eine Fledermaus,
So geht er nicht zur Thür hinaus."

„Gottlob! Dahin ist nun die Zeit
Der Albernheit und Lügen.
Drum ist auch Christoph recht gescheit
Und läßt sich nicht betrügen.
Denn er vertraut dem lieben Gott
Und macht die Hexerei zu Spott." (1. Aufl., S. 197.)

Diese zahlreichen Erzählungen vom unordentlichen Leopold, dem flatterhaften Karl, dem mutwilligen Ernst, dem verdrießlichen Klaus, dem rachsüchtigen Ferdinand, dem leckerhaften Franz, dem mürrischen August, dem unreinlichen Fleck, der verleumderischen Henriette, dem leichtgläubigen Gustav, der naschhaften Friederike, dem diebischen Peter, dem leichtsinnigen Klaus, dem wilden Ferdinand u. s. w. sind bei der Armut der Erfindung und der Trockenheit der Darstellung herzlich langweilig und nüchtern, aber die Geschichten von den tugendhaften Kindern, dem bescheidenen Wilhelm, dem verträglichen Christoph, dem höflichen Albert, der gutmütigen Christine, dem wohlthätigen Karl, dem vernünftigen Wilhelm, der rechtschaffenen Marie u. s. w. sind geradezu unausstehlich, denn während die Strafe für die Übelthaten der bösen Kinder in mannigfacher Gestalt auftritt, ist der Schluß bei den Erzählungen von den guten Kindern stets gleichmäßig derselbe und nicht imstande, auf die kleinen Leser irgendwelchen tieferen Eindruck zu machen.

Was Wilmsen u. a. mit den „moralischen Erzählungen" beabsichtigte, geht deutlich aus den Titelversen eines der Schullesebücher jener Zeit hervor, in denen es heißt:

„Dies Büchlein, liebes Kind,
Soll dir ein Spiegel sein,
Du siehst dich selbst darin,
Schau nur recht oft hinein.

Dies Büchlein saget dir,
Was dies und jenes Kind gethan;
Doch vieles, glaub' es mir,
Geht eigentlich dich selber an."[1])

Es dürfte sich aber mit Recht behaupten lassen, daß die Erzählungen gerade die entgegengesetzte Wirkung hervorbrachten, insofern die Schüler dadurch angeleitet wurden, beabsichtigte Bosheiten mit mehr Vorsicht und Überlegung auszuführen; lernten sie doch aus der Geschichte von der naschhaften Liese, daß der rote Saft der Kirsche zum Verräter werden kann, aus der Geschichte vom spitzbübischen Moritz, daß die Aufbewahrung gestohlener Sachen die größte Vorsicht erheischt u. s. w. Häßliche Gesinnungen aber, wie sie in gar vielen Erzählungen zum Ausdruck kommen, bleiben den Kindern überhaupt am besten verborgen.

Was die belehrenden Darstellungen betrifft, so muß zum Lobe Wilmsens gesagt werden, daß wenn sie auch schon trocken waren, der Verfasser doch immer noch Zahlen, Daten u. s. w. in mäßigeren Mengen gab, als die meisten seiner Nachfolger, und daß sich zwischen seinem „Kinderfreunde" und einem „Leitfaden" der Geographie, Geschichte u. s. w. immer noch ein Unterschied erkennen läßt. Auf der andern Seite darf freilich nicht übersehen werden, daß sachliche Unrichtigkeiten in Menge vorkamen[2]).

---

[1]) „Erste Leseübung in schönen Geschichten, lehrreichen Erzählungen und Sprüchen zur Sittenlehre für die Kinder. Neue, verbesserte Auflage. Hildesheim 1829."

[2]) Was für pädagogische Mißgriffe bei der Vorführung der realistischen Stoffe auch von Wilmsen begangen wurden, das möge ein Beispiel (der Abschnitt über die Verdauung) zeigen: „Indem sich der Nahrungssaft durch die dünnen Gedärme drängt, bleibt er an der inneren stockichten Haut dieser Gedärme hangen, und hier saugen ihn die kleinen Gefäße ein, welche Milchgefäße genannt werden, weil sie den dünnen, milchartigen Saft aus dem Nahrungsbrei ziehen. Natürlicherweise wird dieser Brei dadurch dicker, und in dem Krummdarme, wohin er nun kommt, verliert er seine Flüssigkeit fast ganz, indem hier fortdauernd der Milchsaft von den Milchgefäßen ausgesogen wird. Was nach dieser Aussaugung am Ende des Krummdarmes zurückbleibt, ist zur Ernährung des Körpers untauglich; die Natur läßt es daher in den dicken Gedärmen in Fäulnis übergehen und durch diese, besonders durch den

Die Wilmsenschen Bücher[1]) fanden eine ungeheure Verbreitung und blieben in einzelnen Landesteilen bis in die siebziger Jahre im Gebrauch[2]).

Schlez, Johann Ferdinand (1759—1839)[3]): „Der Denkfreund: ein lehrreiches Lesebuch für Volksschulen. Gießen 1811"[4]).

Schlez bestimmte sein Buch, das, wie das Wilmsensche, Lehr- und Lesebuch zugleich sein sollte, für niedere Stadtschulen und gab als Zweck desselben an, es sollte „das Denkvermögen der Jugend wecken, üben und stärken; der gewählte Stoff sollte mehr Mittel als Zweck, aber doch auch als Zweck wichtig und an und für sich lehrreich sein". Wohl klagte der Herausgeber, daß man, um „den Unterricht in Wissenschaften nicht zu vernachlässigen — leider! — die Lesebücher zugleich zu Lehrbüchern machen" müsse, aber er bot doch in seinem Buche „nicht nur allgemeine Betrachtungen über die Naturalien, sondern auch eine systematische Übersicht derselben", weil man „Ordnung und Zusammenhang in die Begriffe der Jugend zu bringen suchen und ein Fachwerk aufstellen müsse, in das man das Zusammengehörige niederlegen, und in dem man es auch ohne Repertorium wiederfinden könne".

Der Inhalt zerfällt in sieben Abteilungen mit folgenden Überschriften:

„Aufsätze zur Belebung und Verfeinerung des Lesetons und des sittlichen Gefühls. — Betrachtung des menschlichen Körpers. — Betrachtung der menschlichen Seelenkräfte. Zugleich Anleitung zum rechten Gebrauche derselben. — Anfangsgründe der Naturbeschreibung. — Das Gemeinnützlichste aus der Naturlehre. — Kurze Übersicht des Weltgebäudes und besonders der Erde. — Merkwürdiges Bruchstück aus der Geschichte der Alten Deutschen (Bonifaz)."

Der „Denkfreund" ist eins der trockensten Realienbücher, die geschrieben worden sind, was zu beweisen eine kleine Probe genügen wird.

„Das Königreich Preußen, das zwar nicht zu Deutschland gerechnet wird, hat 1118 □ Meilen und 1478000 Einwohner; grenzt an die Ostsee, an Rußland,

---

Mastdarm, aus dem Körper herausschaffen; denn der Ausgang des Mastdarmes öffnet sich in dem After oder in dem Hinterteile des Menschen. Eine Menge Schleim, die sich in dem Mastdarm befindet, erleichtert die Ausleerung des harten Unrats und macht seine Schärfe für den Darm unschädlich. Bei einem gesunden Menschen geschieht diese Ausleerung gewöhnlich ein bis zwei Mal, und die Gewöhnung kann bewirken, daß sie zu einer bestimmten Zeit erfolgt." („Der deutsche Kinderfreund. 130. Auflage. Berlin 1834", S. 135—36.) — Otto Schulz (1782—1849) bemerkt sehr treffend hierzu: „Soll das der Lehrer, zumal in einer Mädchenklasse, lesen lassen? Soll er's erklären oder gar zur Veranschaulichung der Sache die Kinder auf die natürlichen Verrichtungen des eigenen Körpers verweisen? Ein lateinisches Sprüchwort sagt zwar: Naturalia non sunt turpia, d. h. von natürlichen Dingen darf man ungescheut reden, aber ein anderes lateinisches Sprichwort sagt: Pueris reverentia summa debetur, d. h. man soll das Schamgefühl der Kinder nicht verletzen und sie auf die Geheimnisse des Körpers nicht zur Unzeit aufmerksam machen". („Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 6. Jahrgang. Berlin 1841." S. 189.)

[1]) Ein zweiter Teil des „Brandenburgischen Kinderfreundes" enthielt die „Biblische Geschichte des Alten und Neuen Testaments". Er erschien zuerst 1810, in zweiter Auflage 1817.

[2]) In Hannover wurde ihr fernerer Gebrauch erst durch Verfügung vom 29. Dezember 1871 untersagt.

[3]) Schlez, geboren zu Ippesheim im bayerischen Reg.-Bezirk Unterfranken, besuchte von 1773 das Gymnasium zu Windsheim, studierte von 1778 zu Jena Theologie, ward 1781 Gehilfe seines Vaters zu Ippesheim, nach dem Tode desselben Pfarrer daselbst, kam 1800 nach Schlitz in Oberhessen als Oberpfarrer und Inspektor und erhielt später den Titel eines Kirchenrates. Sein Enkel ist der jetzige dortige Oberpfarrer Christian Georg Dieffenbach (geb. 1822), bekannt als Jugendschriftsteller.

[4]) Die späteren Auflagen wurden von Karl Ludwig Sackreuter (1788—?) u. a. bearbeitet. Die letzte derselben erschien im Jahre 1868; sie war bearbeitet von Kaspar Maas.

Warschau und an Preußisch-Pommern. In Ostpreußen: Königsberg am Ausflusse des schiffbaren Pregels, Hauptstadt des Königreichs und Universität, 4508 Häuser, 56 410 Einwohner. Pillau mit Seehafen 2100 Einwohner. Memel mit Festung 6000; Tilsit (Friede 1807) 9000. In Westpreußen: Elbing 18 800; Marienburg 7200; Graudenz mit Festung 6600; Stargard 2500."

Die außerordentliche Einförmigkeit in der Darstellung kann nicht befremden, denn Schlez hatte das Buch von Anfang bis Ende selbst geschrieben und es „sich zum Gesetze gemacht, nichts von fremder Hand aufzunehmen". Dies nämlich, weil „daraus ein gewisser Geist der Einheit und ein nützliches Ineinandergreifen aller Teile hervorgeht, was man in Kompilationen gewöhnlich vermißt".

Besonderes Interesse erregt die erste Abteilung des „Denkfreundes", von welcher später noch die Rede sein wird. Die Erzählungen des „Denkfreundes" waren interessanter als die Wilmsenschen und haben sich bis heut in den Schullesebüchern erhalten, so z. B. „Gebückt! Gebückt" und „Meister Hämmerlein", ja dem letztgenannten ist zuweilen sogar die Ehre widerfahren, für ein Hebelsches Stück gehalten zu werden.[1]) Schlez war eben nicht nur ein geachteter Schulmann, sondern auch ein Meister in volkstümlicher Darstellung, wie seine erzählenden Schriften[2]) dies darthun.

Schließlich sei noch daran erinnert, daß Schlez einen ausführlichen Kommentar zu seinem „Denkfreunde" veröffentliche, welcher den Titel führte: „Handbuch für Volksschullehrer, enthaltend den ‚Denkfreund' mit einem reichen Vorrate von Zugaben für den Schulgebrauch. (Fünf Bände.) Gießen 1815—21". Ein sechster Band ward von K. R. Petri[3]) bearbeitet.

Hempel, Karl Friedrich (1769—1854)[4]): „Der Volksschulfreund; ein Hilfsbuch zum Lesen, Denken und Lernen. Leipzig 1816." — 46. Auflage 1866.

Eine Vorstufe hierzu erschien unter dem Titel:

„Der kleine Schulfreund; ein Lesebuch für Anfänger im Lesen und Denken, zur Vorbereitung auf den Volksschulfreund und ähnliche Bücher. Leipzig 1825." — 53. Auflage 1874.

Der Inhalt des „Volksschulfreundes" ist nach der 9. Auflage von 1824 folgender:

„Einige schwerere Wörter nebst anderen Vorübungen zum Lesen. — Einige Erzählungen für kleinere Leser. — Lehrreiche Erzählungen für die geübteren Schüler. — Einige Fabeln, Denksprüche und Lieder zur Übung im Lesen, Denken, auch zu Übungen für das Gedächtnis. — Übungen zum Lesen und Denken über Gegenstände aus der Naturlehre und Naturgeschichte. — Einige Nachrichten von berühmten alten Völkern und von den Deutschen, nebst einigen anderen historischen Merkwürdigkeiten. — Geschichte der christlichen Kirche von den Zeiten der Apostel bis auf unsere Tage. — Von der bürgerlichen Gesellschaft, von den Rechten und Pflichten ihrer Mitglieder. —

---

[1]) Vgl. „Neuer deutscher Kinderfreund; zusammengestellt von Karl Hartung (1819—86) und Ferdinand Strübing (1804—85), I. Abt., Königsberg 1873", S. 41.

[2]) Man denke an seine „Geschichte des Dörfleins Traubenheim" (1791—92), den „Volksfreund" (1798), die „Kleinen romantischen Volksschriften" (1802), den „Hausfreund" (1823—28) u. a.

[3]) Petri war Pfarrer prim. zu Fulda.

[4]) Hempel, geb. am 22. Mai 1769 zu Großlöbichau bei Jena, besuchte von 1785 das Lyceum zu Eisenberg, studierte von 1790 in Jena Theologie, ward Hauslehrer, 1801 Lehrer und Aufseher am Schullehrerseminar zu Altenburg, 1804 Pfarrer zu Stünzhayn bei Altenburg, trat 1838 in den Ruhestand, zog 1854 nach Altenburg und starb daselbst am 2. August desselben Jahres.

1. Anhang: Etwas über Zahlen, Münze, Maß und Gewicht. — 2. Anhang: Etwas über die Rechtschreibung. — 3. Anhang: Kurze Geographie."

Der erste Abschnitt beginnt mit einer Sammlung schwer zu lesender Eigennamen, von denen ein großer Teil dem Kinde der Volksschule sehr wohl hätte erlassen werden können, z. B. Sesostris, Mithridates, Hilarius, Chyträus, Benjovski, Zephyrine u. s. w.; dann folgen zusammengesetzte Wörter, wie: Aufenthaltsörter, Knoblauchsgeruch, Ochsenknochen, Wachholderbeersaft u. s. w., und Sätze, welche ähnlich lautende Wörter enthalten, wie dgl. (Gott sei's geklagt!) auch jetzt nach weiteren achtzig Jahren noch immer fabriziert werden, z. B.: „Der Rechen ist ein nützliches Werkzeug; an dem Feind darf man sich nicht rächen. — Der Marder martert das Federvieh. — Fette Bäuche beugen sich ungern." Den Beschluß machen Übungen im Beachten der Interpunktion, worin der bekannte Vexiervers: „Es schrieb ein Mann an eine Wand" u. s. w. eine Hauptrolle spielt, und einige Begriffserklärungen. Den im zweiten und dritten Abschnitt gebotenen moralischen Erzählungen ist eigentümlich, daß die Lehren, welche der Schüler daraus ziehen soll, als Überschriften auftreten, z. B.; „Lüge nicht! — Nasche nicht! — Beschädige nichts vorsätzlich! — Verwöhne dich nicht im Schlafen! — Es ist kein Unglück, ein Dienstbote zu sein" u. s. w. — In der vierten Abteilung treten u. a. einige Kinderlieder und Fabeln auf, wie: „Der mit Salz beladene Esel", „Die Schafe und die Wölfe", „Das milchweiße Mäuschen" (Bertuch), „Das unglückliche Lämmchen" (Bertuch), „Die beiden Hunde" (Pfeffel), „Ordnung" (Burmann), „Der Aufschub" (Burmann); ja der „Wächterruf" von Hebel fehlt nicht.

Das Bestreben des Verfassers, den Schülern vielerlei und alles möglichst ausführlich zu bieten, durch das Lesebuch recht eingehende Kenntnisse in den Realien, im Rechnen, in der Orthographie u. s. w. zu geben, mußte dahin führen, daß die Darstellung dürr und leitfadenartig wurde.

Nicht mehr als siebzig Seiten enthalten andere als realistische Stoffe, während viermal so viel Raum der Naturgeschichte, Geographie und Geschichte gewidmet ist.

Von anderen Lesebüchern dieser Richtung seien hier noch genannt:

Dietz, Johann Georg[1]: Lesebuch für die oberen Klassen in Bürgerschulen, auch als Hauslektüre. Zeulenroda 1802."

Ehrlich, Karl Gotthilf[2]: „Gemeinnütziges Lese- und Lehrbuch für die Schuljugend aller Religionsverwandten. 15. Auflage. Soest 1833." (1. Auflage 1807.) — Die 26. Auflage erschien 1857.

Zerrenner, Karl Christoph Gottlieb[3]: „Der westfälische Kinderfreund; ein Lesebuch für Volksschulen. I. Teil. Halle 1811."[4]) — II. Teil u. d. T.

---

[1]) Dietz, geb. 1758 zu Reinsdorf, bei Greiz, gest. 1830 zu Zeulenroda. Er besuchte das Lyceum zu Greiz, studierte Theologie zu Halle, wurde Lehrer zu Greiz, kam 1791 nach Zeulenroda als Rektor und verwaltete dies Amt bis zum Jahre 1825.

[2]) Ehrlich, geb. 1776 zu Halle a. d. S., gest. 1857 zu Soest als emer. Direktor des dortigen evang. Schullehrer-Seminars. Er studierte in seiner Vaterstadt Theologie, ward 1802 Inspektor der neuen Bürgerschule an den Franckeschen Stiftungen, 1805 Inspektor des Seminars zu Wesel, das 1806 nach Soest verlegt wurde. Er trat 1838 in den Ruhestand.

[3]) Zerrenner, geb. 1780 zu Beiendorf, gest. 1852 zu Magdeburg. Er studierte in Halle Theologie, ward 1802 Lehrer am Pädagogium, 1805 Prediger in Magdeburg, 1813 Direktor des dortigen Schullehrer-Seminars, 1816 Konsistorial- und Schulrat, 1834 Propst am Kloster Unserer lieben Frauen und Direktor des Klostergymnasiums.

[4]) Nachdem das Königreich Westfalen nach der Schlacht bei Leipzig in Trümmer gegangen war, gab Zerrenner der 2. Auflage des Buches (1814) den Titel „Der neue deutsche (!) Kinderfreund".

„Lesebuch für mittlere und obere Klassen an Bürgerschulen. Halle 1830". — Im Jahre 1833 erschien als Vorstufe: „Der kleine deutsche Kinderfreund, ein Lesebuch für untere Klassen". (9. Auflage 1868.)[1])

Löffler, Josias Friedrich Christian[2]): „Lesebuch für Stadt- und Landschulen. Gotha 1815." (Darin Stücke aus F. Jacobs' „Alwin und Theodor", aus H. Pestalozzis „Lienhard und Gertrud", „Myrtill" von S. Geßner, Gedichte von F. J. Bertuch, Ch. F. Gellert, J. M. Miller u. a.) — Eine zweite Auflage erschien (nach dem Tode des Verfassers) 1816.

Löhr, Johann Andreas Christian[3]): „Das Lesebuch für Schul- und Hausunterricht. Leipzig 1815."

Inhalt: I. Die Erde (Gestalt, Bildung — Veränderung; Gebirge, Berge, Vulkane, Höhlen; Quellen — Flüsse; Seen; das Meer — der Ozean) — Klima (Wärme, Kälte, Witterung, Winde, Regen). Einige Merkwürdigkeiten des Tier- und Pflanzenreichs. Anhang: Geschwindigkeiten. — II. Der Mensch (Seltenheiten, Seltsamkeiten, Sonderbarkeiten; Narrheiten — Tollheiten — Verrücktheiten — Belustigungen — Üppigkeit — Geiz). Anhang: Greuel der Verwüstungen. — Erfindungen (Betriebsamkeit — Kunstfleiß — Gewerbe — Handel). Anhang: Fahrzeuge. Anhangs-Anhang: Schwimmende Inseln. — III. Erzählungen verschiedener Art. — IV. Mancherlei Züge und Anekdoten (Ernst, Scherz, Posse, Klugheit, Feinheit, Witz, Widersinn). Anhang zum Nachdenken.

Ganz eigentümlich ist Abschnitt IV. Der Verfasser sagt darüber: „Urteilskraft, Witz, Scharfsinn werden dadurch in Thätigkeit gesetzt. Der Schüler bemüht sich, denn es zieht ihn an, den wahren Punkt zu finden, auf welchen alles ankommt, und was ihm dunkel vorschwebt, zu einem gewissen Grade der Klarheit zu erheben u. s. w. Die geistige Kraft aller Art wird erregt. Das Ganze ist eine treffliche Vorübung, in so vielen künftigen Fällen des Lebens mit schnellerem Blick herauszufinden, worauf es ankommt, Thorheit und Weisheit leichter zu sichten und zu sondern und überhaupt gar mancherlei aus solchen kleinen Dingerchen zu lernen, was nicht leicht oder vielmehr gar nicht in einer Lehrstunde gelehrt werden kann — o! viel und mancherlei: wahr! — manche echte Lebensweisheit, Verhüten mancher Narrheit oder Voreiligkeit, schnelleres Auffassen mancher Albernheit, Beachten der verschiedenen Seiten einer Sache, und selbst die Widersinnigkeiten für den aufwachenden, denkenden Verstand in Sprache oder Sache anwenden!" Von diesen Anekdoten zwei Proben:

[Nr. 118, S. 538.] Einem in seinem Städtchen sehr beliebten Organisten hatte man die Grabschrift gesetzt: „Hier ruhet in Gott der Organist Herr Müller, der nun an einem Orte ist, wo seine Musik von einer tausendmal besseren übertroffen wird".

---

[1]) Wie seine Vorgänger, die er recht gründlich ausgeschrieben hat, so bot auch Zerrenner sehr viel sachlich Unrichtiges in seinem Buche, und nicht weniges, das ganz ungehörig und für die Schule unpassend war. Man vgl. nur das Kapitel über das Tollwerden der Hunde, wo den Schülern ganz ernsthaft empfohlen wird, die Begattung der Hunde zu rechter Zeit nicht zu hindern u. a. m.

[2]) Löffler, geb. 1752 zu Saalfeld in Thüringen, gest. 1816 zu Gamstädt bei Gotha. Er studierte von 1769 zu Halle a. d. S. Theologie, ward in Berlin Hauslehrer, 1777 Prediger daselbst, 1782 Prof. der Theologie zu Frankfurt a. O., 1788 Generalsuperintendent und Oberhofprediger in Gotha.

[3]) Löhr, geb. 1764 zu Halberstadt, gest. 1823 zu Leipzig. Er besuchte das Gymnasium zu Wernigerode, studierte zu Halle Theologie ward Hauslehrer zu Gatterstädt bei Querfurt, 1787 Pfarrer zu Deblitz am Berge (bei Halle), 1793 Prediger in der Vorstadt Altenburg zu Merseburg, 1813 Oberpfarrer zu Zwenkau bei Leipzig.

Ein Feuerwerker las diese Grabschrift, und sie gefiel ihm so wohl, daß er sich eine ähnliche setzen ließ: „Hier ruhen in Gott die Gebeine des gewesenen Feuerwerkers Paff, der nun an einem Orte ist, wo sein Feuerwerk von einem tausendmal bessern übertroffen wird“.

[Nr. 142, S. 548.] Ein junger Bedienter hatte sich im Zimmer seines Herrn etwas unhöflich und übelriechend aufgeführt. „Was ist das? Wie riecht das?“ fragt ihn der Herr mit strengem Ernst. — „Ach, gnädigster Herr!“ antwortete der Diener, „der Caro, der Pudel hat's gethan.“ — — „Pudel? Pudel? Der Pudel ist ja nicht da!“ — — „Ja! ja!“ erwiderte der Geängstete, „er ist freilich wohl nicht da, aber er wird doch gleich kommen.“

Wie wenig der Inhalt mancher jener Anekdoten für ein Schulbuch sich eignete, zeigt die zweite Probe aufs deutlichste.

Fischer, Konrad Heinrich: „Belehrendes und unterhaltendes Lesebuch für deutsche Schulen aller christlichen Konfessionen. I. Teil. 2. Auflage. Köln 1818.“ — 8. Aufl. 1834. — II. Teil. 1. Auflage 1817. — 5. Aufl. 1831.

Snell, C. W.: „Lesebuch für die Jugend oder Inbegriff des Nützlichsten. Gießen 1818.“

Glatz, Joseph[1]: „Lesebuch für Kinder einer niederen Klasse (I. Bdch.) 1819“. — „Lesebuch für Jünglinge einer höheren Klasse zum Gebrauch der Schulen. Augsburg 1819.“

Von den 97 Lesestücken des zweiten Bändchens handeln 27 von den Giftpflanzen, 19 von den Haustieren, 42 von den verschiedenen Handwerken.

Haab, Philipp Heinrich[2]: „Lesestücke über die gemeinnützigsten Gegenstände für Volksschulen. Stuttgart 1823.“ — Die 3. Auflage (1845) wurde von V. A. Jäger umgearbeitet.[3])

Schwabe, Johann Friedrich Heinrich[4]: „Lese- und Lehrbuch für den Bedarf der Volksschulen. Neustadt a. O. 1824.“ — Die 20. Auflage erschien 1859. Sie war bearbeitet von Franz Schwabe.

Rieß, Andreas Heinrich[5]: „Lehr- und Lesebuch für Volksschulen. 3. Auflage. Leipzig 1824.“

Offinger, Franz Konrad[6]: „Hilfs-, Lehr- und Lesebuch für Volksschulen, zur besseren Begründung der Lebenskenntnis durch zweckmäßige Wiederholung der Unterrichtsgegenstände: Natur und Mensch — mit steter Beziehung auf Gott. Bamberg 1825.“

---

1) Glatz war Prediger zu Sigmaringen.

2) M. Haab, geb. zu Stuttgart 1758, gest. zu Schwaigern (Württemberg) 1833, war 1785—1803 zu Schwaigern Diakonus, von da ab bis zu seinem Tode Stadtpfarrer daselbst.

3) Von Haab erschien auch: „Lehr- und Lesebuch für die weibliche Jugend, besonders auf dem Lande zum Gebrauch in den Sonntagsschulen. Heilbronn 1813“.

4) Schwabe, geb. 1779 zu Eichelborn (Sachsen-Weimar), gest. 1834 zu Darmstadt. Er studierte von 1796 zu Jena Theologie und Philosophie, ward 1802 Pfarrer zu Wormstedt, 1821 Superintendent und Oberpfarrer zu Neustadt a. d. Orla, 1827 Hofprediger und Oberkonsistorialrat zu Weimar, 1833 Prälat, erster Oberkonsistorialrat, Superintendent der Provinz Starkenburg und Oberpfarrer zu Darmstadt.

5) Rieß war viele Jahre Lehrer zu Olvenstedt (Regbz. Magdeburg), trat 1844 in den Ruhestand und starb 1858 zu Lüderitz in der Altmark.

6) Offinger, geb. 1791 zu Burgebrach, gest. 1863 zu Bamberg. Er besuchte das Seminar zu Bamberg, kam 1808 als Schulgehilfe nach Motschenbach, 1809 als Lehrer nach Bamberg.

Hanhart, Rudolf[1]): „Lesebuch zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen. (Vier Teile.) Basel 1825."

Krug, Friedrich Adolf (1771—1843)[2]): „Der Denkschüler oder Anregungen für Kopf und Herz, durch die notwendigsten Grundbegriffe von der Natur und dem Wesen des Menschen; ein Lehr- und Lesebuch für den Haus-, Schul- und Selbstunterricht, zur Begründung einer geordneten Geistesbildung. Leipzig 1825."

Durch den „Denkschüler" sollen „die Schüler nicht nur überhaupt im Bilden und Gebrauchen deutlicher Vorstellungen, bestimmter Begriffe, wichtiger Gedanken und der denselben angemessenen Worte und Ausdrücke geübt werden, sondern auch . . . die notwendigsten allgemeinen Wortbegriffe von Körper, Menschengeist, Gott und dem Verhältnisse Gottes zu dem Menschen, wie die Lehre Jesu uns vieles darstellt, leicht auffassen können". — — — „Anderseits aber enthält dieser ‚Denkschüler' die für das Leben in allen Ständen notwendigen Grundbegriffe, aus denen alle Wissenschaften erwachsen. Die Begriffe sind immer nach ihrem praktischen Ineinandergreifen aus dem Standpunkte des jungen Menschen dargestellt." — — — „Die allgemeinen Grundbegriffe werden hier mit möglichster Sorgfalt teils aus den nächsten, in dem Erfahrungskreise der Jugend liegenden Umgebungen, teils aus der in unserer Muttersprache schon vorhandenen Bildung der Worte und Ausdrücke hergeleitet. Dadurch bekommt der Schüler eine fortgesetzte, ihn zu einer lebenslänglich wohlthätigen Richtung des Geistes führende Anweisung, wie er sinnliche Anschauungen zu Erwerbung richtiger Vorstellungen und allgemeiner Grundbegriffe benutzen, jene und diese berichtigen und beide mit den angemessensten Ausdrücken bezeichnen kann. Er lernt dabei je mehr und mehr in seiner unendlich reichen, bildsamen Muttersprache den großen, von unseren Vorfahren uns daselbst als das kostbarste Erbgut hinterlassenen Schatz von Erfahrungen zur Bildung seines Geistes benutzen, indem er darin oft sehr überraschend einfache Ansichten der Natur und tiefe Einsichten in das Wesen derselben auffinden wird." — — — „Absichtlich ist überall in diesem Buche die Wahl und Stellung der Worte und Sätze so gemacht, wie man sie findet. Bei seinen katechetischen Begriffsentwickelungen oder auch nur bei dem bloßen examinatorischen Durchfragen nach der Gedankenfolge des Gelesenen, wodurch der Lesestoff und die Wortstellung dem Anfänger erst recht deutlich wird, soll hierdurch der Lehrer genötigt werden, seine Schüler im Gebrauche ihrer Muttersprache recht praktisch auszubilden, indem er überall zu diesen notwendigen Denk- und Sprachübungen Veranlassung findet."

Wie der „Denkschüler" zu Sprachübungen zu gebrauchen sei, zeigt der Verfasser in seinem „Hochdeutschen Sprachschüler, Leipzig 1824".

Entsprechend seinem Zweck als „Sprachbuch" ist die Darstellung im „Denkschüler" eine gewählte, durch Korrektheit sich auszeichnende. Der Inhalt weicht nicht erheblich von dem anderer ähnlicher Bücher ab.

Müller, W. A.: „Vater Ehrenfeld im Kreise seiner Familie; ein angenehmes und nützliches Lehr- und Lesebuch für wißbegierige Kinder, das Wissenswürdigste aus der Naturkunde, Erdbeschreibung, Geschichte u. s. w. in Gesprächen enthaltend, für Stadt- und Landschulen u. s. w. Leipzig 1826."

---

[1]) Hanhart, geb. 1780 zu Diessenhofen (Kanton Thurgau), gest. 1856 zu Gachnang (Kanton Thurgau). Er ward 1804 Lehrer an der Kantonsschule zu Aarau und Pfarrer zu Diessenhofen, 1817 Rektor des Gymnasiums zu Basel und trat 1831 in den Ruhestand.

[2]) Vgl. S. 72.

Hoffmann, Friedrich[1]: „Der christliche Kinderfreund; ein Lese- und Hilfsbuch für Volksschulen. Halle 1826." — 9. Aufl. 1857[2]).

Inhalt (nach der 3. Aufl.): Erster Abschnitt: I. Erzählungen zur Erweckung des Nachdenkens und guter Entschlüsse. II. Die Schule. III. Die Gemeinde. IV. Das Vaterland. — Zweiter Abschnitt: Einiges von Gott, von Jesus, vom Gottesreiche. — Dritter Abschnitt: Die Werke Gottes in der Natur. I. Das Himmelsgewölbe über uns. II. Die Erde, welche wir bewohnen. — Vier Anhänge.

Schweitzer, Ernst Ludwig[3]: „Der Schulfreund; ein Lesebuch für acht- bis zehnjährige Kinder. Weimar 1828."

Karrer, Philipp Jakob[4]: „Lesebuch für die mittleren Klassen der Volksschulen. Kempten 1828."

Otto, Christian Traugott[5]: „Der Sächsische Kinderfreund; ein Lesebuch für Stadt- und Landschulen. Dresden und Leipzig 1829." — 14. Aufl. 1868[6].

Inhalt: 1. Sächsische Geschichte. 2. Geschichte der Reformation. 3. Naturbeschreibung von Sachsen. 4. Geographie von Sachsen. 5. Vaterländische Gesetze von Sachsen.

Dahlmann, P. F.[7]: „Lehrbuch der gemeinnützigen Kenntnisse; ein Lesebuch für die Oberklassen der Elementarschulen. Schwelm 1832."

Kirsch, Karl[8]: „Lese- und Lehrbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für evangelische Volksschulen. I. Teil. Lehrgang für Mittelklassen. Leipzig 1835." — 4. Aufl. 1857. — II. Teil. Lehrgang für Oberklassen. 1836.

Der Verfasser suchte dem Realunterricht eine religiös-sittliche Form und Tendenz zu geben. Jeder Abschnitt hat einen Bibelspruch zum Motto, aber die Beziehungen sind zum Teil doch recht äußerliche. Z. B.: „Die Fische." Motto: 3 Mos. 11, 9 („Dies sollt ihr essen unter dem, was im Wasser ist. Alles, was Floßfedern und Schuppen hat"). — „Der Zucker, Kaffee, Tabak." Motto: Richter 4, 8 („Was ist süßer denn Honig?"). — „Mais, Reis, Brotbaum." Motto: Matth. 4, 3 („Der Mensch lebt nicht von Brot allein").

Eith, Gabriel: „Kleines Lehr- und Lesebuch der gemeinnützigen Kenntnisse. 5. Aufl. Dinkelsbühl 1836."

---

[1]) Hoffmann, geb. 1796 zu Bernburg, gest. 1874 zu Ballenstädt. Er studierte zu Halle Theologie, ward 1817 Hilfslehrer, 1818 Kollaborator, 1819 Rektor an der Hauptschule zu Bernburg, 1827 Pastor zu Opperode bei Ballenstädt, 1828 Hofkaplan und 1829 Hofprediger an der Schloßkirche zu Ballenstädt.

[2]) Von demselben Verfasser erschien auch ein „Lesebuch für höhere Töchterschulen, Halle 1835". — 2. Aufl. 1841.

[3]) Schweitzer, geb. 1799 auf einem Dorfe bei Borna, gest. 1846 zu Weimar. Er trat 1810 als Zögling in Dinters Privatinstitut, 1812 in die Landesschule zu Grimma, studierte zu Leipzig, erhielt 1821 daselbst eine Lehrerstelle an der Ratsfreischule, ward 1825 Direktor der neu errichteten Bürgerschule zu Weimar und Inspektor des dortigen Schullehrerseminars, 1842 auch Schulrat.

[4]) Karrer war Hauptprediger und Distrikts-Schulinspektor zu Kempten.

[5]) Otto, geb. 1791 zu Leisnig, gest. 1874 zu Dresden. Er studierte zu Leipzig, ward Privatlehrer zu Dresden, 1816 Hospitalprediger zu Pirna und Schloßprediger zu Zehista, 1818—62 Direktor des Kgl. Schullehrer-Seminars zu Friedrichstadt-Dresden.

[6]) Von demselben Verfasser erschien auch: „Lesebuch für Anfänger, nebst einem kurzen Leitfaden für den ersten Religionsunterricht, Leipzig 1823". — 5. Aufl. 1852.

[7]) Dahlmann war Lehrer zu Witten a. d. Ruhr.

[8]) Kirsch, geb. 1803 zu Leipzig, gest. 1882 zu Dresden. Er war von 1826 Lehrer an der Leipziger Bürgerschule, von 1830 Diakonus, Hospitalprediger und erster Mädchenlehrer zu Königsbrück (Oberlausitz), von 1844 Oberpfarrer daselbst. Etwa ein Jahr vor seinem Tode war er in den Ruhestand getreten.

Witschel, C. B.: „Der Schulfreund oder das Wissenswürdigste aus der Religion, Naturlehre, Naturgeschichte, Erdbeschreibung und Rechenkunst; ein Lese-, Schreib-, Rechen- und Lehrbuch für deutsche Schulen. Sulzbach 1838."

Desaga, Michael[1]): „Allgemeines Lesebuch zur Erwerbung und Bewahrung der gemeinnützigsten Kenntnisse für Stadt und Land, sowie für Schule und Haus. I. Teil, Heidelberg 1831."

Nach des Verfassers Ansicht muß das Lesebuch „in der reifenden Jugend sowie in allen Erwachsenen überhaupt die Einsicht und feste Überzeugung begründen, daß ohne Vereinigung der Menschen zu Gesellschaften der Zustand des Menschengeschlechtes sehr bejammernswert wäre, daß der Mensch nur in Gesellschaft gebildeter Menschen zum eigentlichen Menschen herangebildet werden und nur dadurch zum klaren Bewußtsein seiner Menschenwürde gelangen könne, daß aber auch nur da, wo durch gute Gesetze und weise Einrichtungen immer einer für den andern lebt und arbeitet, das Beste und das wahre Glück der Gesellschaft allgemein befördert und verbreitet werde. Das Lesebuch muß daher den Nutzen der menschlichen Gesellschaft kennen lehren und durch klare Auseinandersetzung des Nutzens, den die Schule, das Lesen, Schreiben, Rechnen, der Religionsunterricht und so viele andere Anstalten gewähren, Liebe zu den weisen Einrichtungen des Staates und Achtung gegen das Staatsoberhaupt und dessen Stellvertreter einflößen."

Das Lesebuch muß, soweit es sein Zweck erfordert, die Natur-, Himmels-, Erd- und Menschenkunde „so umfassend darstellen, daß der Lehrer keines weiteren Hilfsmittels mehr bedarf, und daß die Leser dadurch in den Stand gesetzt werden, sich selbst und ihr großes Wohnhaus, die Erde, mit den göttlichen und menschlichen Einrichtungen gründlich kennen zu lernen und dadurch zur Liebe und Anbetung des allmächtigen, weisen und gütigen Urhebers der Natur immer mehr emporgehoben zu werden".

Hinsichtlich der Sprache im Lesebuche fordert Desaga, es müsse „sowohl durch die Wahl seiner Ausdrücke und Bilder, als auch durch einen gut gewählten Sätze- und Redebau die Reinheit der Sprache mit dem Angenehmen des Ausdrucks verbinden und auf diese Art zugleich ein neues Bildungsmittel des jugendlichen Geistes werden".

Wagner, Mathias[2]): „Lesebuch für die Volksschule. I. (einzige) Abteilung. (Die Schule und das Haus.) Essen 1838."[3])

Probe: „Beschreibung des Unterleibes. — Die Teile des Unterleibes sind: der Bauch, die unteren Teile der Seiten, der untere Teil des Rückens und das Gesäß. Der Bauch fängt unter der Brust an und geht bis zu den Beinen. Die Seiten des Unterleibes liegen zwischen dem Bauch und dem Rücken. Der Rücken bildet den hintern Teil des Unterleibes. Das Gesäß liegt unter dem Rücken und zwischen den oberen Teilen der Beine. Der Unterleib wird von dem Rückgrate, den daran befindlichen

---

[1]) Desaga, geb. 1779 zu Bensheim, gest. 1847 zu Heidelberg. Er studierte eine Zeit lang zu Heidelberg, besuchte das Schullehrer-Seminar zu Bensheim, war 1804—11 Lehrer zu Darmstadt, dann Hauptlehrer an einem katholischen Lehrinstitute zu Heidelberg. 1839 traf ihn ein Schlaganfall, der seiner Schulthätigkeit ein Ziel setzte.

[2]) Wagner, geb. 1787 zu Trier, gest. 1853 zu Brühl, war zuerst Lehrer in Ehrenbreitstein, dann an einem Privatseminar zu Koblenz, von 1823 bis zu seinem Tode Inspektor am Schullehrer-Seminar zu Brühl.

[3]) Im Jahre 1831 hatte Wagner ein Lesebuch u. d. T.: „Lehr- und Lesebuch über Gott, Mensch, Natur und Kunst für die unteren Klassen einer Volksschule" herausgegeben, das 1835 in 2. Auflage erschien.

kurzen Rippen und dem Bauche gebildet. Der Bauch mit seinem Nabel ist weich. Bei Krankheiten, und wenn man zuviel ißt, wird er hart." (S. 76.)

Eine andere Probe: „Der Pantoffel besteht bloß aus Unter- und Vorderleder. Er dient dazu, um nur im Hause damit herumzugehen. Weit ausgeschnittene, leichte Schuhe, welche man bloß im Hause anzieht, nennt man auch Pantoffeln. Alte Pantoffeln oder alte Schuhe mit abgeschnittenem oder bloß niedergetretenem Hinterleder nennt man Schlappen oder Schluffen." (S. 94.)

Stern, Johann Wilhelm[1]): „Natur-, Erd-, Menschen- und Völkerkunde und deren Geschichte, nebst Gesundheits- und Landwirtschaftslehre, als unterrichtliches Lesebuch für süddeutsche Schulen. Karlsruhe 1839."

Westermeier, F. A. B.: „Neuer christlicher Kinderfreund. 2. Aufl. Halle 1843." — 7. Aufl. 1856.

„Eine längere Erfahrung hat den Verfasser überzeugt, daß, wenn in der Volksschule nicht allein die Bibel gelesen werden soll, das neben ihr zu gebrauchende Lesebuch eben nur ein Kompendienbuch der gemeinnützigen Kenntnisse sein müsse, von denen es wünschenswert ist, daß sie die Kinder bei ihrem Austritt aus der Schule mit ins Leben hinübernehmen. In unseren gewöhnlichen Volksschulen, besonders auf dem Lande, ist bei der Beschränkung, welche der Unterricht teils durch die Kürze, teils durch die häufigen Unterbrechungen des Schulbesuches erleidet, kaum Zeit für besondere Lektionen zu den Realien zu erübrigen, wenn die Kinder ordentlich lesen, rechnen und schreiben lernen sollen. Hier soll nun das neben der Bibel eingeführte Lesebuch ergänzend eintreten. Es soll den Kindern, indem es ihnen die über alles nötige Leseübung gewährt, zugleich das für ihren künftigen beschränkten Lebensberuf Hinreichende aus dem Gebiete der gemeinnützigen Kenntnisse darbieten, welches sie sich durch das wiederholte Lesen leicht aneignen werden, ohne daß es nun noch eines mehreren als gelegentlicher Erläuterungen des Lehrers (!) bedürfte. Und selbst für die Lesefertigkeit scheint ein Lesebuch, welches nicht bloß ansprechende Erzählungen enthält, förderlicher zu sein, indem die Erfahrung lehrt, daß die Kinder solche leichter auswendig lernen als einen andern Lesestoff. Der Verfasser hat sich daher unbedingt für die Realien entschieden."

Inhalt: 1. Kurzgefaßter Inhalt der heiligen Schrift. 2. Kurze Übersicht über die Geschichte der christlichen Kirche. 3. Das christliche Kirchenjahr. 4. Kurzer Abriß der Weltgeschichte. 5. Das Weltgebäude. 6. Kurzer Abriß der Naturgeschichte. 7. Der Mensch. 8. Etwas aus der Naturlehre. 9. Kurzer Abriß der Erdbeschreibung. 10. Kurze Beschreibung des heiligen Landes. 11. Sprachübungen. 12. Lieder und Erzählungen.

Calinich, Ernst Adolf Eduard[2]): „Neuer Kinderfreund für deutsche Volksschulen. Leipzig 1844."[3])

Sökeland, Goswin[4]): „Der Bürgerfreund, oder Realien in Form eines Lesebuches, zum Gebrauche für die Oberklasse in Volksschulen. Münster 1846."

---

[1]) Stern, geb. 1792 zu Mosbach (Baden), gest. 1873 zu Karlsruhe. Er studierte von 1811 zu Heidelberg und Tübingen Theologie, wirkte von 1814 als Lehrer an Pestalozzis Anstalt zu Ifferten, von 1817 am Lyceum zu Karlsruhe, von 1819 als Diakonus in Gernsbach, von 1823 als Inspektor, von 1839 als Direktor des Schullehrer-Seminars zu Karlsruhe und trat 1866 in den Ruhestand.

[2]) Calinich war 1838—50 Vizedirektor (erster Oberlehrer) am Friedrichstädtischen Schullehrer-Seminar zu Dresden, floh alsdann aus unbekannten Gründen und ist seitdem verschollen.

[3]) Von demselben Verfasser erschienen auch: a) „Neuer Kinderfreund für sächsische Volksschulen, Leipzig 1844". 2. Aufl. 1845. — b) „Deutsches Lesebuch für höhere Volksschulen (In zwei Teilen.) Ebend. 1845."

[4]) Sökeland, geb. 1799 zu Darfeld, gest. 1868 zu Warendorf. Er war Lehrer zu Neuenkirchen bei Rheine, 1820—23 an der Elementarschule zu Epe, 1823—24 zu Warendorf. Später privatisierte er am letztgenannten Orte.

Barthel, Karl[1]): „Elementar-Lesebuch als Grundlage für den Unterricht in der Weltkunde und für die damit vereinigten Denk-, Sprach- und Freischreib-Übungen; für katholische Volksschulen bearbeitet. Breslau 1851."

Jeep, Wilhelm[2]), und Klauwell, Adolf[3]): „Deutsches Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen. Leipzig 1873.[4])"

„Unser Lesebuch unterscheidet sich dadurch wesentlich von anderen, daß es naturgeschichtliche, geographische und geschichtliche Beschreibungen, Umrisse und Darstellungen oder Bilder giebt und Erzählungen ꝛc. gemischten Inhalts nur in geringer Anzahl zum Zweck sprachlicher Verwendung und zum Auswendiglernen bringt." — „Wir wollen durch unsere Beschreibungen an der Hand des Lehrers durch das Lesebuch den Schüler veranlassen, den zu beschreibenden Gegenstand genau und aufmerksam zu beobachten, und ihm für das Angeschaute das richtige Wort geben." — „Eine Verteilung des Stoffes nach Jahreszeiten, Monaten u. dgl. halten wir für eine Spielerei, die nach etwas aussieht, aber keinen praktischen Wert hat." — „Der geographische und geschichtliche Teil giebt Anlaß zur Wiederholung und zeigt zugleich dem Schüler, wie er ähnliche vom Lehrer gegebene Abrisse und Darstellungen reproduzieren soll."

Mit der Zeit wurden gegen die Zweckmäßigkeit sowohl der sogenannten „moralischen" wie der „gemeinnützigen" Lesebuchstoffe Stimmen laut.

So sagt (1815) Andreas Löhr (1764—1823) gegen die moralischen Erzählungen:

„Sehet ja und wohl zu, lieben Herren und Freunde . . . und bedenket, so ihr wollt, zugleich, was bisher mit dem Überfüttern und Überfüllen der recht eigentlich auf lauter Moralität abgesehenen Moral ist ausgerichtet worden, und wie das Geschlecht nun aussieht, das durch solches moralitätische (fast möchte man zuweilen sagen: mordialische) Wesen hat sollen gebildet werden? — Gott sei bei uns!! Trügt mich nicht alles, so fürcht' ich, daß die Furcht vor Gott zu sehr versäumt worden ist, und ist dagegen die äußere Lebenssitte und die Klugheit, und die Zierlichkeit, und die Artigkeit, und die Vorsichtigkeit u. s. w. (als: das artige Suschen, das aufmerksame Gretchen, der gefällige Töffel, die reinliche Maria u. s. w., und zum Gegenteil: der plumpe Märten, der flatterhafte Kaspar, der unvorsichtige Peter, die nachlässige Christine, und wie es weiter heißt) an deren Stellen gesetzt, und ohne weiteres Bedenken mit der Moral vertauscht worden, und der ungültige Pfennig ist statt echter Münze ausgegeben. Das verzeihe euch Gott, ihr Herren! Ihr habt gemeint, welch wunder-köstliches Werk ihr brächtet, aber so habt ihr, statt zu bessern, verschlimmert, und indem ihr ohne Plan und Zweck gar vielerlei herbeigetragen, was schon hundertfältig da war, auch zugleich gar vielerlei beigetragen, daß Höflichsein und Klugsein die Tugend des Zeitalters geworden ist,

---

[1]) Barthel, geb. 1802 zu Breslau, gest. 1861 zu Liegnitz. Er studierte zu Breslau, ward 1829 Kaplan an der Stadtkirche zu Neiße, 1832 Pfarrer zu Groß-Hartmannsdorf (Niederschlesien), 1834 Kreis-Schulinspektor zu Bunzlau, 1837 Seminardirektor zu Paradies (Reg.-Bezirk Posen), 1840 Seminardirektor zu Breslau, 1845 Regierungs- und Schulrat zu Liegnitz.

[2]) Jeep, geb. 1823 zu Dransfeld bei Göttingen, seit 1852 Lehrer in Leipzig, seit 1862 an der vierten Bürgerschule daselbst.

[3]) Klauwell, geb. 1818 zu Langensalza, gest. 1879 zu Leipzig. Er besuchte das Seminar zu Weißenfels, war 1838—54 an verschiedenen Dorfschulen Sachsens thätig, von 1854 an der dritten, von 1862 an der vierten Bürgerschule zu Leipzig. Mitte der siebziger Jahre trat er wegen zunehmender Schwerhörigkeit in den Ruhestand.

[4]) Als Vorstufe erschien von Jeep: „Deutsches Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen. I. Teil des Jeep-Klauwellschen Lesebuches. Leipzig 1874."

statt daß es hätte lernen sollen, rechtlich, ehrlich, gewissenhaft, männlich, hochherzig, tapfer, gottesfürchtig, demütig, sanft, stark u. s. w. sein, was denn gerade, will nicht sagen, wiewohl es dreist sagen könnte, durch und mit, doch gewiß unter, mit und bei unseren sogenannten Moralien und moralischen Geschichten, ist verlernt worden." [1])

Theodor Eisenlohr (1805—69) giebt (1839) seinen Bedenken gegen jene Erzählungen in folgenden Worten Ausdruck:

„Der Zweck der sittlichen Bildung verleitet so leicht zum Moralisieren; durch nichts wird aber einem Kinde Moral mehr entleidet werden, als dadurch, daß man zu viel, zu breit, zu seicht davon schwatzt. Eben darum dürfen die Erzählungen nicht erst zur Verdeutlichung dieser oder jener Tugend erfunden, nicht mit langen und breiten Erinnerungen versehen sein, sondern sie müssen wahr, aus dem Leben gegriffen, treffend sein und ihre Anwendung in sich selbst tragen." [2])

Otto Schulz (1782—1849) spricht sich (1841) folgendermaßen gegen die moralischen Lesestoffe aus:

„Mit den moralischen Erzählungen aus dem Gedankenkreise und den Lebensverhältnissen der Kinder ist in der Regel wenig anzufangen, wenn sie nicht etwa durch eine besonders eindringliche Darstellung die Aufmerksamkeit anziehen. Die Langweiligkeit solcher Erzählungen, wie sie bei Rochow, Wilmsen, Hempel u. a. in großer Anzahl gefunden werden, ist oft ihr geringster Fehler. Manche dieser Erzählungen führen die Kinder auch auf ganz verkehrte Gedanken. Aus der Geschichte von dem naschhaften Mädchen, das mit einem Milchbart aus der Milchkammer zurückkommt, zieht manches Kind nur die nützliche Lehre, daß man beim Naschen vorsichtig sein und sich wenigstens den Mund abwischen soll. Die Geschichte von dem bösen Knaben, der die Maikäfer an einem Bindfaden umherflattern läßt, die Frösche aufspießt und seinen Hund auf recht ausgesuchte Weise quält, wird für manchen rohen Knaben nur eine Anweisung zur Tierquälerei. Es wird auch den Fleiß im Lesen und Schreiben nicht besonders fördern, wenn man den Kindern das Beispiel des Arbeitsmannes vorhält, der eine Anweisung auf zweitausend Thaler für dreißig Thaler verkauft, oder das Beispiel des Bauern, der sein Vermögen einem Bürger anvertraut und statt des Schuldscheines eine Schrift voll der schnödesten Possen erhält. Viele Erzählungen verletzen auch das sittliche Gefühl der Kinder und führen sie auf Vorstellungen, die man ihnen doch lieber fern halten sollte. Was denken wohl die Kinder bei Rochows Erzählung von dem gewissenlosen Vater, der, um seinen Kindern erster Ehe ihr Muttererbe zu verkürzen, einen Teil seines baren Vermögens auf dem Felde vergräbt und dann betrüglicherweise einen Eid ableistet, daß er nicht mehr als so und so viel im Vermögen habe? Soll man das unschuldige Kind mit dem Gedanken vertraut machen, daß es Väter giebt, die so handeln können? Oder wäre es nicht ersprießlicher, den Gedanken an eine so unnatürliche Gesinnung gar nicht aufkommen zu lassen?" [3])

Über die Realienbücher ließ sich (1826) Adolf Diesterweg (1790 bis 1866) folgendermaßen aus:

„Das Buch soll nicht eine Sammlung aller Materialien des positiven Wissens enthalten, welches man dem Schüler mitteilen möchte. Also nicht ein buntes Allerlei von Pflichtenlehre, Naturgeschichte, Himmelskunde, Geschichte, Gesundheitslehre, Märchen, Erzählungen, Formenlehre u. s. w. Wesentlichen Gewinn zieht kein Schüler aus

---

[1]) „Das Lesebuch für Schul- und Hausunterricht, Leipzig 1815", S. XIII—XIV.

[2]) „Blätter aus Süddeutschland für das Volkserziehungs- und Volksunterrichtswesen, 3. Jahrgang, Stuttgart 1839", S. 42.

[3]) „Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 6. Jahrgang, Berlin 1841", S. 180—81.

dem Lesen dieser Dinge, welche er nicht leidend auffassen, sondern thätig, d. h. denkend, durch verständige Anleitung vonseiten des Lehrers kennen lernen soll." [1])

In demselben Jahre (1826) schrieb Dr. Wilhelm Lange (1786 bis 1858) [2]):

„Der Umfang der Wissenschaften ist so groß, daß das Wenige, was davon in einem Lesebuche mitgeteilt werden kann, ohne Nachteil auch wegbleiben könnte. Selbst die zur Beförderung des religiösen und sittlichen Gefühls aufgenommenen Lesestücke scheinen mir ihren Zweck nicht zu erreichen, da wohl nicht leicht vorauszusetzen sein möchte, daß z. B. das leichtsinnige Kind durch Aufzählung aller Gefahren und Unglücksfälle, worein ein solches geraten sei, wirklich besonnener und besser werden würde. Umgebung und die Schule des Lebens machen eigentlich aus dem Menschen, was er in religiöser und sittlicher Hinsicht sein soll." [3])

Etwas später (1828) äußert sich Heinrich Gräfe (1802—68):

„Wilmsen ging in seinem Lesebuche von dem Grundsatze der Gemeinnützigkeit aus. Dieser Grundsatz war eben damals, wenigstens für die Volksschule, geltend gemacht worden, und man hatte nicht ganz mit Unrecht angenommen, daß den Kindern in der Schule einige Kenntnisse aus der Geographie, Geschichte, Naturbeschreibung u. s. w. mitgeteilt werden müßten. Es ist bekannt, daß der ‚Kinderfreund' von Wilmsen eine Verbreitung fand, wie fast kein anderes Buch. Die Ursache dieser ungeheuren Verbreitung lag in dem Bedürfnisse, das damals kein anderes Lesebuch so befriedigen konnte, und in der Wohlfeilheit." — „Es ist wahr, die Kinder in Volksschulen müssen von allem, was in dem Lesebuch enthalten ist, Kenntnis erlangen; es ist aber falsch, wenn diese Kenntnis bloß durch das Lesebuch mitgeteilt werden soll. In dem Lesebuche soll allerdings gelegentlich manches vorkommen, aber nicht in systematischer Ordnung und in Art einer Skizze, sondern einzelnes, was besonders wichtig ist, soll hier lebendig und anziehend dargestellt werden. Außer dem Lesebuche müssen noch zur Mitteilung dieser Kenntnisse benutzt werden die Stunden für Denkübungen und die Schreibübungen, durch welche letzteren besonders Begriffe und die Form der im Leben am häufigsten vorkommenden schriftlichen Aufsätze den Kindern beigebracht werden können. Außerdem müssen auch, selbst in der Dorfschule, ein paar Stunden in jeder Woche den gemeinnützigen Kenntnissen gewidmet werden, wo das bei den Lese-, Denk- und Schreibübungen zerstreut Gegebene zusammengefaßt und in eine gewisse Ordnung gebracht wird." [4])

Noch treffender und energischer spricht sich Ludwig Aurbacher (1784 bis 1847) [5]) aus:

„In solchen Realbüchern, wie sie leider im Überflusse vorhanden sind und noch in gar vielen Schulen gebraucht werden, will man alle Kenntnisse gleichsam im Extrakt den Kindern eingeben. Es besteht aber dieser Extrakt eben nur aus dem Abfaum der Wissenschaften, aus dem Fachwerk und Wörterkram, deren sich die wissenschaftliche Darstellung zur Einfassung und Einteilung der Materien bedient und wohl auch be-

---

[1]) „Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen, Essen 1826", Vorwort.

[2]) Lange, Oberprediger zu Burg bei Magdeburg, ein Schüler Pestalozzis.

[3]) „Sprech- und Sprachschule, ein Lesebuch für die deutsche Jugend zur Beförderung ihres Sprachvermögens, I. Band, Stuttgart und Tübingen 1826", S. v.

[4]) „Archiv für das praktische Volksschulwesen, mit Rücksicht auf das Beste der Schullehrer-Witwenkasse herausgegeben, II. Band, 1. Heft, Jena 1828", S. 135—36 u. S. 151.

[5]) Aurbacher war 1809—34 Professor des deutschen Stils und der Ästhetik am Königlichen Kadettencorps zu München.

dienen muß. Von dem eigentlich Wahren, Tiefen, von dem, was den Kern und den Geist der Wissenschaft bildet, findet sich nirgends eine Spur.

Da treffen Sie z. B. gleich am Anfang eine Religionslehre, die, ohne sich auf Prinzipien aufzubauen, oder aus der Historie herzuleiten, sofort einzelne Sätze auf beliebige Art und aufs Geratewohl aus der Glaubenslehre und Sittenlehre herausreißt und, so gut es mit solchen Fragmenten gehen mag, aneinanderreiht. Hierauf folgt eine Naturlehre und eine Naturgeschichte, ungefähr aus den Paragraphen bestehend, welche in anderen noch immer dürftigen Schulbüchern an der Spitze der Kapitel stehen, Einteilungen übrigens und Begriffsbestimmungen, an denen die Natur sich selbst nicht mehr erkennen würde. Dann kommt eine Weltgeschichte, die auf zwei bis drei Bogen abgefertigt wird, und welche von einer Wandtafel abgeschrieben zu sein scheint, so karg ist der Stoff, und so trocken der Stil, und so farb- und lichtlos die Darstellung. An sie schließt sich eine Geographie an, d. h. ein Aggregat von Namen und Zahlen, dem nichts fehlt, als, was die Seele jeder Beschreibung ist und sein soll, die Anschaulichkeit. Angehängt ist eine Sprachlehre, die ebenfalls ein Kompendium eines Kompendiums ist, ohne theoretischen Gehalt und ohne praktische Brauchbarkeit. Außerdem findet man in einem solchen, alles Wissenswürdige umfassenden Buche eine Diätetik, eine Höflichkeitslehre, eine Jurisprudenz, eine besondere Anleitung zur Bienenzucht, zur Obstbaumzucht, zur Seidenzucht, zu allem.

Dieses Buch, ein Orbis pictus, jedoch ohne Bild und Farbe, wird den zehn- bis zwölfjährigen Kindern in die Hand gegeben, die noch wenig oder gar nichts geschaut, erfahren und gedacht haben; es wird daraus vorgelesen, es wird analysiert und repetiert über Dinge, welche weder der Lehrer schon genau und pünktlich kennt, noch auch der Schüler schon zu wissen braucht oder auch nur wissen und fassen kann; am Ende des Jahres wird endlich memoriert und bei der Prüfung examiniert, und die jungen Gelehrten antworten zum Erstaunen der unwissenden Eltern und zum Bedauern und Ekel aller vernünftigen Pädagogen und Schulmänner.

So weit bin ich also mit Ihnen vollkommen einverstanden, daß solche Bücher nichts taugen, daß sie vielmehr nur dazu dienen, das seichte encyklopädische Wissen, womit unser Zeitalter überhaupt sich aufbläht, verwirrt und entnervt, auch unter dem Volk und schon in der Schule zu verbreiten, und dagegen den Sinn für das klare Auffassen, tiefe Eindringen, feste Behalten zu lähmen und zu ersticken." [1])

Otto Schulz (1782—1849) läßt sich darüber folgendermaßen vernehmen:

„Das ist eine der seltsamsten Forderungen, daß ein Lesebuch alle Realien enthalten solle. Ich weiß nicht, wie es mich anmutet, wenn ich in einem Lesebuche Sprachlehre und Orthographie, Geschichte und Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre, Gesundheitslehre und Münzkunde, Belehrungen über Obrigkeit und Gesetze, kurz ein nützliches Allerlei finde, das in einem ‚Not- und Hilfsbüchlein für Mildheim' [2]) sich recht gut, aber in einem Lehrbuche für Schulen sehr schlecht ausnimmt. Das Übelste dabei ist, daß solche Belehrungen meist mangelhaft und oft durch die gröbsten Irrtümer entstellt sind; das Sonderbarste aber, daß das Lesebuch sich in ein Handbuch verwandelt, in dem die meisten Abschnitte gar nicht zu lesen sind." [3])

---

[1]) „Pädagogische Phantasieen. Blätter für Erziehung und Unterricht zunächst in Volksschulen. München 1838", S. 78—80.

[2]) Der Verfasser zielt auf Rudolf Zacharias Beckers (1751—1822) „Noth- und Hilfsbüchlein oder lehrreiche Freuden- und Trauergeschichte der Einwohner zu Mildheim. (Zwei Teile.) Gotha 1787—98". Von diesem Buche sagt sein Verfasser: „Dies ganze Buch ist mit Bedacht für jung und alt so gemacht, daß, wer es liest und darnach thut, Verstand, Gesundheit, guten Mut erhält, auch wohl ein reicher Mann nach dessen Vorschrift werden kann."

[3]) „Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 6. Jahrgang, Berlin 1841", S. 181—82.

Hören wir zum Schluß noch Gustav Riecke (1798—1883):

„Wird ein solcher Leitfaden zu kurz und zu eintönig, so ist er kaum mehr ein Lesebuch zu nennen und kann zwar dem Unterrichte zur Erleichterung dienen (indem er die Stelle einer diktierten tabellarischen Übersicht vertritt), wird aber außer der Schule und Schulzeit nicht viel angesehen werden. Ist er dagegen dickleibig und vollsaftig, einer selbstbelehrenden Lektüre angemessen, dann wird er nicht nur zu kostspielig, sondern er verliert auch die Natur eines Leitfadens, so daß dem Lehrer, dessen Aufgabe sein sollte, das Gerippe des Leitfadens durch sein lebendiges Wort zu beseelen und ihm Fleisch und Blut anzulegen, nur das undankbare Geschäft übrig bleibt, das Buch zu skalpieren und zu skelettieren." [1])

Trotz aller Verurteilungen kamen die realistischen Lesebücher nur langsam aus dem Gebrauche, und als nun gar die „Grundzüge, betreffend Einrichtung und Unterricht der evangelischen einklassigen Elementarschule" (v. Raumers) vom 3. Oktober 1854 [2]) bestimmten, daß da, wo „für Vaterlands- und Naturkunde keine besonderen Stunden zu ermitteln" seien, „die Mitteilung der auf diesen Gebieten unentbehrlichen Kenntnisse durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuches stattzufinden habe", da fingen natürlich auch die Realien wieder an, das Lesebuch völlig zu überwuchern. Namentlich waren es vier Bücher, die (besonders in Norddeutschland) weite Verbreitung fanden und in der Hauptsache doch eben nur Realienbücher waren:

1. Haesters, Albert [3]): a) „Lehr- und Lesebuch oder der sinnliche und sittliche Anschauungsunterricht für die Mittelklassen der Volksschule. Essen 1851." 103. Aufl. 1881. — b) „Lehr- und Lesebuch oder die Vaterlands- und Weltkunde für die Oberklassen der Volksschule. Ebend. 1853." 29. Aufl. 1878 [4]).

Wenn auch das Haesterssche Buch schon vor den Regulativen erschienen war, so fand es doch erst unter der Herrschaft dieser seine weite Verbreitung, eben wegen seiner besonderen Pflege der Realien. Ein gleiches gilt von dem Buche von

---

[1]) „Deutsche Vierteljahrsschrift, Stuttgart und Tübingen 1844, 2. Heft."

[2]) „Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichtes. Im amtlichen Auftrage zusammengestellt und zum Drucke befördert von Ferdinand Stiehl (1812—78). 6. Aufl. Berlin 1858", S. 73.

[3]) Haesters, geb. 1812 zu Sevelen (Kreis Geldern), gest. 1883 zu Wiesbaden. Er bereitete sich 1829—31 privatim für das Schulfach vor, war 1831—34 Hilfslehrer zu Grefrath (Kr. Kempen), 1834—38 Zögling des Seminars zu Brühl, 1838—42 Lehrer zu Wachtendonk (Kr. Geldern), 1842—69 erster Lehrer an der Knabenschule zu Werden a. d. Ruhr (Kr. Essen). Wegen Kränklichkeit trat er 1869 in den Ruhestand und verzog nach Wiesbaden.

[4]) Besondere Bearbeitungen des H.'schen Buches, das für Simultanschulen berechnet war, erschienen für katholische Schulen von A. Haesters (1856); für evangelische Schulen von Wilhelm Greef († 1875), welcher Teil I (1856), und von Ludwig Bender, welcher Teil II (1856) bearbeitete; für israelitische Schulen von Emanuel Hecht, dessen Bearbeitung 1857 erschien. Nach Erlaß der „Allgem. Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 erschien das Haesterssche Buch 1877 in einer Neubearbeitung von A. Haesters und Georg Richter (geb. 1827), die für Simultanschulen bestimmt war. Eine besondere Ausgabe für katholische Schulen besorgte A. Haesters, eine solche für evangelische Schulen G. Richter. — Eine Ausgabe für bayerische Schulen bearbeitete Philipp Röhm.

2. Theel, Friedrich Wilhelm[1]): „Lesebuch für einklassige Schulen. Königsberg i. N. 1847." — 59. Aufl. Berlin 1876[2]).

3. Wetzel, Ferdinand[3]); Menges, Hermann[4]); Menzel, Julius[5]) und Richter, Karl[6]): „Schul-Lesebuch. Berlin 1857." — 45. Aufl. 1884[7]).

4. [Bock, Eduard[8]); Schurig, Gottlob[9]); Prange, Wilhelm[10]); Scholz, J. Ch. Friedrich[11]) u. a.]: „Illustriertes Volksschul-Lesebuch. Unter Mitwirkung der Königlichen evang. Schullehrer-Seminare zu Bunzlau und Steinau[12]) herausgegeben von dem Königl. evang. Schullehrer-Seminar

---

[1]) Theel, geb. 1813 zu Nieder-Wutzen bei Zehden, besuchte das Seminar zu Alt-Döbern, ward 1835 Lehrer zu Klemzow bei Zehden, 1838 Lehrer zu Gossow bei Bärwalde (Neumark), dann Vorsteher der Erziehungsanstalt zum „Grünen Hause" in Berlin. Vor einiger Zeit ist er in den Ruhestand getreten.

[2]) Eine vollständige Umarbeitung des Buches erschien 1876 u. d. T.: „Deutsches Lesebuch für einfache Schulverhältnisse. Mit Rücksicht auf die „Allg. Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" neu bearbeitet von Gustav Wirth (1834—83). — 3. Aufl. 1882.

[3]) Wetzel, geb. 1817 zu Neustadt a. d. Dosse, gest. 1883 zu Berlin. Er studierte zu Berlin Theologie, wurde 1845 Oberlehrer an der Lutherschule zu Wittenberg, 1847 Lehrer am Berliner Seminar für Stadtschullehrer, 1850 Direktor des (später nach Köpenick verlegten) Seminars zu Potsdam, 1866 Regierungs- und Schulrat zu Frankfurt a. O., 1871 zu Stettin, Michaelis 1872 Provinzialschulrat zu Berlin.

[4]) Menges, geb. 1819 zu Berlin, gest. daselbst 1886. Er studierte zu Berlin Theologie, ward Hauslehrer, 1849 Rektor und Hilfsprediger zu Treuenbrietzen, 1852 Seminarlehrer zu Köpenick, 1856 zu Bunzlau, 1859 Seminardirektor zu Franzburg, 1864 zu Münsterberg, 1868 Regierungs- und Schulrat zu Liegnitz, 1872 zu Magdeburg, 1875 zu Potsdam, 1883 wieder zu Magdeburg, 1884 Provinzialschulrat zu Berlin.

[5]) Menzel, geb. 1828 zu Jauer, studierte zu Breslau Mathematik, ward 1851 Seminarlehrer zu Köpenick, ging 1864 in gleicher Stellung nach Drossen, ward 1871 Seminardirektor zu Kolmar, 1872 Regierungs- und Schulrat im Kaiserlichen Bezirkspräsidium zu Kolmar, 1885 Oberschulrat zu Straßburg i. E., wo er noch jetzt thätig ist.

[6]) Richter, geb. 1821 zu Herzberg (Prov. Sachsen), war Lehrer am Seminar zu Potsdam, Köpenick und (1864) Tondern, ward 1871 Seminardirektor zu Tondern und kam 1878 in gleicher Stellung nach Augustenburg (auf Alsen).

[7]) Eine „Vorstufe" zu dem „Schul-Lesebuch" erschien 1857 (65. Aufl. 1884), bearbeitet von Wetzel, Menzel und Richter, eine Ausgabe B. des „Schul-Lesebuches" 1859 (45. Aufl. 1884), eine „Ausgabe für die Provinz Pommern" 1860 (77. Aufl. 1884). In Umarbeitung von Karl Schumann (geb. 1834 zu Stroppen; Regierungs- und Schulrat zu Frankfurt a. O.) erschien 1886 „Ausgabe A", I. Teil [Vorstufe] (70. Aufl.), II. Teil (48. Aufl.) und „Ausgabe B" (49. Aufl.). Von Schumann ward auch das „Schul-Lesebuch für die Provinz Pommern" neu bearbeitet.

[8]) Bock, geb. 10. Dezember 1816 zu Groß-Jena (Kr. Naumburg), war Seminarlehrer zu Weißenfels, Seminardirektor zu (Löwen) Münsterberg, von 1864 Regierungs- und Schulrat zu Königsberg i. Pr., und ist jetzt in gleicher Stellung zu Liegnitz thätig.

[9]) Schurig, geb. 1824 zu Merseburg, war Zögling des Seminars zu Weißenfels, 1844—48 Hilfslehrer an dieser Anstalt, kam 1848 als Hilfslehrer an das 1847 errichtete Seminar zu Löwen (1849 nach Münsterberg verlegt), ward 1849 ord. Lehrer an demselben, ging 1858 in gleicher Stellung nach Barby, 1867 als Rektor der Mittelschule nach Wernigerode a. H., wo er noch jetzt thätig ist.

[10]) Prange, geb. 1810 zu Abbenrode bei Ilsenburg, war Zögling des Seminars zu Weißenfels, dann Lehrer an demselben, von 1850 Oberlehrer am Seminar zu Bunzlau, von 1866 Schulrat in Köslin, von 1871 in Oppeln. 1885 ist er in den Ruhestand getreten.

[11]) Scholz, geb. 1805 zu Groß-Kniegnitz (Kr. Nimptsch), war Zögling des Breslauer Seminars, 1825—30 Hilfslehrer, 1830—46 ord. Lehrer an demselben, wurde 1847 Lehrer am Seminar zu Löwen (1849 nach Münsterberg verlegt), trat 1872 in den Ruhestand, lebte dann zu Münsterberg und Frankenstein, zuletzt zu Quickendorf und starb hier 1886.

[12]) In Bunzlau führte damals Wilhelm Albert Heinrich Stolzenburg (1813—1866), in Steinau Karl Friedrich Wilhelm Jungklaas (geb. 1812) das Direktorat.

zu Münsterberg. (Drei Teile.) Breslau 1855." [1]) — Eine kleinere Bearbeitung erschien im Jahre 1856 [2]).

Die Anordnung in dem dritten Teile des Münsterberger Buches war eine ganz wunderliche [3]) und erschwerte eine Orientierung mehr, als es die bunteste Zusammenstellung der Stoffe thun konnte. Selbst die Inhaltsverzeichnisse konnten über diese Not nicht hinweghelfen. Karl Bormann (1802—82) sagt hierüber in einer Besprechung des Buches: „Ich halte mich für verpflichtet, meine Meinung offen dahin auszusprechen, daß ich die Anordnung, namentlich des weltkundlichen Stoffes, in dem Buche für gänzlich verfehlt und die Benutzung desselben in den Volksschulen für durchaus unzweckmäßig erachte. Mögen die schlesischen Lehrer zusehen, wie sie damit zurechtkommen." [4])

Daß Eduard Bock später selbst den Gedanken des „vereinigten Sach- und Sprachunterrichts", der in dem Buche hatte durchgeführt werden sollen, der in der That aber weniger auf Konzentration als auf Konfusion im Unterrichte hinauslief, als unrichtig erkannt hat, geht am klarsten daraus hervor, daß er im Jahre 1870 mit einem andern, dem „Deutschen Lesebuche", hervortrat, in dem sich nichts mehr davon vorfindet.

Im ganzen läßt sich das Bestreben, das Lesebuch ausschließlich oder doch vorzugsweise zur Mitteilung von Kenntnissen aus den verschiedensten Wissensgebieten zu machen, nur als eine beklagenswerte Verirrung bezeichnen, und wir müssen Karl Supprian (geb. 1840) recht geben, wenn er sagt:

„Alle diese Versuche haben gezeigt, daß sie nicht imstande sind, Kindern Interesse abzugewinnen. Nur ein freier, mündlicher, anschaulicher Unterricht in den Realien vermag wirkliche Frucht zu schaffen; der Lehrer muß die Geschichte frei vortragen, einfacher gesagt, sie volkstümlich erzählen; er muß die Geographie an der Karte lehren und durch Beschreibung und Schilderung illustrieren; er muß das Tier nach dem Bilde, die Pflanze nach dem wirklichen Exemplar beschreiben und dann von beider Leben

---

[1]) Die ersten beiden Teile waren von Schurig bearbeitet, von dem auch die geschichtlichen Aufsätze des dritten Teiles herrühren.

[2]) Vgl. den Aufsatz von Eduard Bock: „Lehrplan für die Unterklasse einer dreiklassigen Volksschule" („Schulblatt der evang. Seminare Schlesiens, Jahrg. 1857", Heft 2); die Aufsätze von Gottlob Schurig: „Der vereinigte Sach- und Sprachunterricht auf der Grundlage des I. und II. Teils des Volksschul-Lesebuches" und „Der erste Lese- und Schreibunterricht im Anschluß an die Volksschul-Lesetafeln und die erste Abteilung des Lesebuches" („Schulblatt der evang. Seminare Schlesiens, Jahrg. 1855, Heft 5 und 6"), „Vereinigter Sach- und Sprachunterricht auf der Grundlage des I. und II. Teiles des Volksschul-Lesebuches" (Ebend., Jahrg. 1855, Heft 5; Jahrg. 1856, Heft 3); endlich den Aufsatz von E. Bock: „Die Gestaltung und die Behandlung des Unterrichts auf der Grundlage des Lesebuches" (Ebend., Jahrg. 1856, Heft 1). Im Jahre 1858 erschien ein Begleitwort zu dem in Rede stehenden Lesebuche u. d. T.: „Einige Worte zur Verständigung über die Aufgabe des von dem Seminar zu Münsterberg herausgegebenen Illustrierten Volksschul-Lesebuches".

[3]) So waren z. B. die Lesestücke „Zum weltlichen und Sprach-Unterricht" unter folgende Gruppen-Überschriften gebracht: „Ein Gang über Wiesen zur Frühlingszeit", „Im Walde zur Frühlingszeit", „Zum 31. Mai", „Zum 7. Juni", „Ein Gang im Sommer durch Gärten und am Bache", „Ein Gang durchs Feld zur Sommerzeit", „Zum 18. Juni", „Zum 25. Juni", „Zum 19. Juli", „Zum 3. August", „Zum 17. August", „Das Leben in und an Flüssen, Teichen und Seen", „Deutschland", „Das Königreich Preußen", „Europa", „Zum 15. Oktober", „Zum 18. Oktober", „Zum 31. Oktober", „Zum 10. November", „Zum 5. Dezember", „Zum 18. Januar", „Zum 24. Januar", „Zum 18. Februar", „Zum 17. März und 26. August", „Kirchengeschichtliche und vaterländische Erzählungen in geschichtlicher Zeitfolge", „Wie es in den Nordpolarländern und in Afrika, Asien, Australien und Amerika aussieht", „Blick ins Weltall".

[4]) „Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 24. Jahrgang, Berlin 1859", S. 350 ff. und S. 613 ff.

berichten, und er muß die nötigen physikalischen Kenntnisse auf dem Versuch und auf der Erörterung bekannter Erscheinungen selbst aufbauen; und alles dies sogar in der einfachsten Landschule." [1])

Anderseits wollen wir hier aber an ein Wort Bernhard Christian Ludwig Natorps (1772—1846) erinnern:

„Es wäre grober Undank, wenn man den Wert dieser Bücher übersehen und es verkennen wollte, daß aus denselben ein großer Gewinn für unsere Schulen hervorgegangen ist. In diesen fanden doch die Kinder etwas, was für sie geschrieben war, was sie verstanden, was sie gern lasen, was ihren Geist mit Gedanken und Kenntnissen bereicherte, was ihren Lehrmeistern Veranlassung und Stoff gab, in der Schule etwas zu sprechen, zu fragen und zu lehren, woraus sie Gewinn für ihre Bildung und fürs Leben schöpfen konnten. Wenn man diejenigen Schulen, in welchen diese Bücher gebräuchlich sind, mit anderen, in welchen man sich auf den Gebrauch der vorhin genannten Schulbücher (Katechismus, Evangelienbuch, Neues Testament, Bibel) beschränkte, vergleicht, so wird man gemeiniglich finden, daß in jenen die Fortschritte der Kinder merklich größer sind, und daß mehr jugendliches Leben darin waltet. In dieser Hinsicht dürfen die Namen der Männer, welche unsere Volksschulen mit Büchern dieser Art beschenkt haben, nicht anders als mit dankbarer Achtung genannt werden." [2])

---

4. Die Lese= und Sprachbücher.

A. Einleitung.

Es ist bekannt, daß in der älteren Zeit die Volksschule als „deutsche", die gelehrte Schule als „lateinische" bezeichnet wurde. Es würde aber ein Irrtum sein, zu glauben, daß in der sogenannten „deutschen Schule" die deutsche Sprache eine besondere Pflege gefunden habe. Jener Name wurde vielmehr nur gewählt, um damit anzudeuten, daß in der Volksschule keine andere als die deutsche Sprache getrieben würde, der fremdsprachliche Unterricht also fehlte. Von allem, was man heutzutage unter „Deutschem Sprachunterricht" versteht, wurde damals nichts anderes als Lesen und Rechtschreiben gelehrt, und höchstens noch einige Anleitung zur Anfertigung von Aufsätzen (vornehmlich Geschäftsaufsätzen) und Briefen erteilt. Den Schülern grammatische Belehrung über ihre Muttersprache zu geben, daran dachte niemand. Dies wurde erst anders, als mit dem Aufschwunge, den die deutsche Litteratur um die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts nahm, auch der Betrieb des Deutschen auf den höheren Schulen ergriffen wurde, und Kenntnis der Litteratur, Geschmack, schriftstellerisch guter Stil eine wesentliche Rolle in den Schulen zu spielen anfingen. Was nun Johann Christoph Gottsched (1700—66) mit seiner „Grundlegung einer deutschen Sprachkunst" (1748), seinem „Kern der deutschen Sprachkunst" (1753) und anderen für ihre Zeit bedeutenden grammatischen Arbeiten, in denen vor allem die Grammatik in Zusammenhang mit der Litteratur gesetzt wurde, und durch welche die Pflege jener in den Schulen gefördert werden sollte, was

[1]) „Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus, bearbeitet von Karl Adolf Schmid (geb. 1804), I. Band, Gotha 1877", S. 289—90.

[2]) „Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde, II. Bändchen, Duisburg und Essen 1813", S. 152.

dann später Johann Christoph Adelung (1734—1806) durch sein „Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart" (1774—86), seine „Deutsche Sprachlehre für Schulen" (1781) und andere Schriften, in denen auch der Untersuchung der altdeutschen Sprache und Litteratur besondere Pflege zuteil wurde, wirkten, das kam ja freilich in erster Reihe den Lateinschulen zugute, aber es fanden sich nun auch Männer, die, wie Johann Bernhard Basedow (1723—90), Joh. Heinrich Pestalozzi (1746 bis 1827), dafür sorgten, daß auch die Volksschule ihren Anteil erhielt. Von Friedrich Philipp Wilmsen (1770—1831), Wilhelm Harnisch (1787—1864), Karl Heinrich Krause (1771—1841), Christian Gottlieb Scholz (1791—1864), Adolf Diesterweg (1790—1866) u. v. a. wurden bald in Fülle Schriften geschaffen, durch welche der Volks- und Bürgerschule grammatisches Wissen, das man nun zu schätzen und für notwendig zu erachten anfing, vermittelt werden konnte.[1])

Wie der Aufschwung der Nationallitteratur seinen Einfluß auf den Betrieb des grammatischen Unterrichts ausübte, so auch auf die Art und Weise des Leseunterrichts. Hatte man es ehedem für ausreichend gehalten, wenn der Schüler eine genügende Lesefertigkeit erlangte und richtig, sicher und fließend zu lesen vermochte, so fing man mit der Zeit an, das Ziel höher zu stecken und auch ein verständiges (logisches) und schönes (ästhetisches, euphonisches oder deklamatorisches) Lesen zu erstreben, und das Auftreten hervorragender Schauspieler, wie sie das Ende des vorigen und der Anfang des jetzigen Jahrhunderts sahen, das Vorlesen hervorragender Lesekünstler, wie Ludwig Tieck, Karl Friedrich Solbrig u. v. a. vor gewählten Hörerkreisen oder vor einem zahlenden Publikum trug dazu bei, daß die gebildeten Stände den Wert des schönen mündlichen Vortrages und also auch des schönen Lesens schätzen lernten, und daß bedeutende Schulmänner es als eine Forderung an die Schule hinstellten, ein solches Lesen den Schülern anzueignen, soweit dies möglich wäre, d. h. soweit die Schüler imstande wären, den Anforderungen zu genügen, welche die „Kunst zu lesen" an sie stellt, und welche in nichts Geringerem bestehen als in der vollkommenen Überwindung aller technischen Schwierigkeiten, raschem Überblick des Satzbaues, schnellem und sicherem Erfassen des Gedanken-Inhalts, gänzlichem Hingeben der Seele an denselben, naturgetreuer Darstellung der Personen und Ereignisse, schöner Aussprache, sanfter Verwandlung der Stimme, richtiger Betonung, geist- und gemütvoller Wiedergabe des Inhalts, mit einem Worte: der Verwandlung der toten Worte in Geist und Leben.[2])

So sagte Friedrich Philipp Wilmsen (1770—1831): „Da das Lesen für das ganze Leben ein Haupt-Bildungsmittel ist und bleibt, und kein Mensch, dem es darum zu thun ist, sich zu vervollkommnen, dieses Bildungsmittel entbehren kann, so liegt sehr viel daran, daß Kinder in der Schule mit Verstand und Gefühl lesen lernen, und daß sich also der Lehrer nicht begnüge, sie zur Lesefertigkeit oder dahin gebracht zu haben, daß sie verstehn, was sie lesen, sondern es sich zum Ziele setze, daß seine Schüler auch mit Gefühl lesen. Tiefer prägt sich alles ein, was mit Ausdruck gelesen wird, und es wird der Seele schon durch ein solches Lesen und Vorlesen klarer und begreiflicher, so daß man sagen kann, das richtige und ausdrucksvolle Lesen

---

[1]) Vgl. A. Engelien: „Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik, sowie der Methodik des grammatischen Unterrichts in der Volksschule.

[2]) Vgl. Friedrich Jacobi (1800—69): „Der Lese-Unterricht, Nürnberg 1851", S. 237.

sei die halbe Erklärung, und diese werde dadurch beinahe überflüssig gemacht". [1])

In ganz ähnlichem Sinne äußerten sich Gustav Dinter (1760—1831), Friedrich Schmitthenner (1796—1850), Karl August v. Zoller (1773—1859), Gottlieb Bernhard Denzel (1773—1838), Friedrich Sluymer (1801—60) u. v. a.

Kein Wunder, daß dem Lesebuche, welches bereits „die religiös-sittliche Einwirkung auf die Schüler" sowie „die Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse" hatte fördern sollen, endlich auch die Aufgabe zugewiesen wurde, sowohl die nötigen Grundlagen für den grammatischen Unterricht zu liefern als auch das Material, von welchem man glaubte, daß es ganz besonders dazu geeignet sei, daran ein verständiges und ausdrucksvolles Lesen zu üben. Nicht selten bezeichnen sich die nun erscheinenden Lesebücher als „Lese- und Sprachbücher", damit jenen doppelten Zweck andeutend, dem sie zu dienen bestimmt waren.

B. Lese- und Sprachbücher.

Von den Lese- und Sprachbüchern nennen wir folgende:

Seidenstücker, Johann Heinrich Philipp[2]): „Eutonia oder deklamatorisches Lesebuch für mittlere und obere Schulklassen. Dortmund 1807." — 4. Auflage 1836.

Im Vorworte zu seinem Buche sagt Seidenstücker:

„Ein schönes ausdrucksvolles Gedankenlesen verdient es vor manchen anderen Lehrgegenständen, daß ihm auf jeder Schule wöchentlich eine, oder besser einige Stunden durch alle Klassen hindurch ausschließlich gewidmet werden. Der Redner, der Sprecher, der Vorleser — wirken sie nicht oft eben so viel durch ihren Ton, als durch den Gehalt ihres Vortrags? Aber diese Übung muß ebenfalls durch ein passendes Buch geleitet werden, nicht durch ein Buch, welches auf wissenschaftliche Belehrung, auf moralische Veredelung oder auf bloße Unterhaltung und Ergötzung berechnet ist, sondern durch ein solches Buch, welches mit Beseitigung jedes andern Zweckes lediglich die Deklamation zu seinem Zielpunkte hat. Ein Buch dieser Art muß lauter Stücke von sehr lebhafter Deklamation enthalten, denn in solchen Stücken wird die Deklamation am leichtesten von dem Schüler getroffen; die Stücke müssen sich an die Umgangssprache anschließen, damit der Schüler in kein fremdes, sondern in ein schon bekanntes Feld komme, in ein Feld, in welchem ihm die bloße Natur den Weg zeigt. Es ist äußerst wichtig, der Natur mehr durch Natur, als durch Kunst zuhilfe zu kommen. Ist der Lesestoff so beschaffen, daß ihn der Schüler ohne fremde Anweisung von selbst wenigstens ziemlich richtig deklamieren kann, so wird das Gefühl für schöne Tonsetzung unvermerkt in dem Schüler erwachen und er auf bloß praktischem Wege viel weiter kommen, als er durch theoretische Regeln je geführt werden würde; der Sammler eines solchen Lesebuches muß daher bei der Wahl auf die Leichtigkeit dieses Selbstauffindens seine ganze Aufmerksamkeit richten. Zwei Haupteigenschaften dürfen daher einem solchen Buche nicht fehlen: Verständlichkeit und Deklamierbarkeit." — Seidenstücker bot in seinem Buche keine selbst verfaßten Stücke, sondern Gedichte und Prosastücke von L. Brachmann, F. X. Broner, H. J. v. Collin, J. J. Engel, Fischer, G. Forster, Fulda, S. Geßner, W. v. Goethe, Heilmann, G. v. Herder, A. v. Humboldt, F. G. Klopstock, Th. Körner, L. Th. Kosegarten, F. A.

[1]) „Die Unterrichts-Kunst. 1. Auflage. Berlin 1815." S. 96.

[2]) Seidenstücker, geb. 1765 zu Hainrode, gest. 1817 zu Soest. Er studierte zu Helmstedt, wo er auch Gymnasiallehrer und daneben später Privatdozent wurde, kam 1796 als Rektor der lateinischen Schule nach Lippstadt, 1810 als Rektor an das Archigymnasium zu Soest.

Krummacher, G. E. Lessing, M. G. Lichtwer, Ch. Meiners, A. G. Meißner, Jean Paul, Hans Sachs, F. v. Schiller, A. W. v. Schlegel, C. F. D. Schubart, E. Schulze, J. G. Seume, Ch. A. Tiedge, L. Uhland, J. H. Voß, Ch. M. Wieland, Woltmann und Zimmermann.

Es läßt sich nicht verkennen, daß die von Seidenstücker ausgewählten Stücke ihrem Zwecke vortrefflich zu dienen geeignet waren, und daher ist es nicht zu verwundern, daß viele von ihnen noch in den Lesebüchern unserer Tage zu finden sind.

Gleim, Betty[1]): „Lesebuch zur Übung in der Deklamation. I. Teil. Bremen 1809." — 2. Auflage 1815. — II. Teil. Leipzig 1810.

B. Gleim, von welcher Friedrich Adolf Krummacher (1767—1845) sagte: „Selten mag so viel Bescheidenheit mit so vielem Geist und Wissen in einem weiblichen Wesen vereinigt gewesen sein als in ihr", spricht sich über die Aufgabe des Lesebuches folgendermaßen aus:

„Ein Lesebuch hat zunächst keinen andern Zweck, als daß die Kinder, denen man es in die Hände giebt, daran lesen lernen. Alles Lesen ist nun entweder ein mechanisches Lesen, ein bloßes Lesen der Wörter, oder ein deklamatorisches Lesen, ein Lesen zusammenhängender Worte mit Verstand und Ausdruck. — Jedes für die Deklamation geeignete Lesebuch soll das Wort als lebendiges Wort, als Teil eines Ganzen lehren; es soll ein Mittel sein, durch dessen Anwendung die Fähigkeit und Fertigkeit erzeugt wird, jedes stilistische Produkt seinem eigentümlichen Sinn und Geist nach aufzufassen und darzustellen. Zu diesem Zwecke müssen in einem solchen Buche möglichst viele stilistische Formen aufgeführt werden, jedoch in einer gehörigen Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren und in Ansehung des Stoffes mit beständiger Berücksichtigung der Fassungskraft, der Kenntnisse und des Ideenkreises desjenigen, der lesen soll. — Dies Buch soll nun einen Versuch solch einer Schrift abgeben. Bei der Herausgabe desselben hat mich vorzüglich die Idee geleitet, möglichst viele stilistische Formen verschiedenartiger Schriften aufzuführen, diese so aufeinander folgen zu lassen, wie eine die andere vorbereitet, und bei der Auswahl, soviel dies thunlich war, besonders auf Klassizität Rücksicht zu nehmen, damit beim Lesen zugleich der Geschmack sich bilden könne. In Absicht des Stoffes habe ich gern solche Stücke aufgenommen, denen eine sittliche oder religiöse Tendenz eigen, oder in denen irgendeine edle Gesinnung herrschend ist."

So enthält denn auch der erste Teil des Lesebuches weder moralisierende Alltagsgeschichten noch dürre Abrisse aus allerlei Wissensgebieten, sondern ausschließlich Erzeugnisse aus den damals besten und beliebtesten Jugendschriftstellern (Campe, Jacobs, Löhr, Salzmann, Overbeck u. a.), daneben Erzählungen und Parabeln von Krummacher, Idyllen von Geßner und Dichtungen von Gleim, Pfeffel, Herder, Hölty, und selbst Goethe tritt schon mit „Erlkönig" und „Das Veilchen" auf. Ebenso, nur weiter hinauf schreitend, ist der zweite Teil des Lesebuches angelegt. Der dritte Teil, welcher

---

[1]) B. Gleim, geb. 1781 zu Bremen, gest. 1827 daselbst. 1806—15 stand sie einer „Lehranstalt für Mädchen" vor. In diese Jahre fällt auch ihre schriftstellerische Thätigkeit. Sie schrieb über Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts, Grammatik, Geographie, Stilübungen, die Kunst des Versbaues u. a., aber auch ein Kochbuch hat sie vergefaßt. — In Elberfeld leitete sie dann bis 1817 eine Schule, kehrte 1819 nach Bremen zurück, gründete 1819 eine neue Anstalt daselbst und stand ihr bis zu ihrem Tode vor. Vgl. August Kippenberg (geb. 1830): „Jahresbericht über das Institut: ‚Lehrerinnen-Seminar und höhere Fortbildungs-Anstalt für erwachsene Töchter' in Bremen. Bremen 1873." S. 3—35.

„nur aus echt klassischen Produkten im strengen Sinne des Worts bestehen" und so zusammengesetzt sein sollte, daß er auch „Jünglingen und erwachsenen Mädchen zu einer anziehenden und bildenden Lektüre in die Hand gegeben werden könnte", ist nicht erschienen.

Schlez, Johann Ferdinand (1759—1839)[1]): „Der Denkfreund; ein lehrreiches Lesebuch für Volksschulen. Gießen 1811."

Dieses Buches ist schon an früherer Stelle Erwähnung gethan. Hier sei nur auf den ersten Abschnitt desselben verwiesen, welcher auch in Separatabdrücken unter dem Titel „Kleines Lesebuch zur Veredelung und Belebung des Lesetons in Volksschulen" erschien und nach der Absicht des Verfassers „ausschließlich der Verbessung des Lesetons" dienen sollte. Die hier gebotenen Lesestücke hatten folgende Überschriften: 1. Fragender Ton. 2. Ausrufender Ton in verschiedenen Gemütsbewegungen. 3. Der schmeichelnde und bittende Ton. 4. Der strafende und drohende Ton. 5. Der Ton des Mutes und der Entschlossenheit. 6. Der spottende Ton. 7. Der gebrochene Ton. 8. Vermischter Ton. 9. Vom Nachdruck auf einzelne Wörter. 10. Drei Erzählungen ohne besondere Rücksicht auf einen eigentümlichen Ton.

Wilmsen, Friedrich Philipp (1770—1831)[2]): „Anhang zum deutschen Kinderfreund, enthaltend prosaische und poetische Lesestücke zur Bildung und Übung des richtigen und ausdrucksvollen Lesetons. Berlin 1812."

Lindner, F. W.; Anschütz, Ernst; Richter, K. A.; Hiersche, K.; Wagner, Karl; Edelmann, Traugott, Friedrich[3]): „Sammlung von Denksprüchen, Liedern, Fabeln, poetischen und prosaischen Erzählungen nebst einem Anhange logischer Lese-, praktischer Sprach-Übungen und unterhaltender Geschichten für Kinder von fünf bis zehn Jahren. Leipzig 1822."

Der auf dem Titel erwähnte Anhang findet sich S. 313—444. Über denselben äußern sich die Herausgeber folgendermaßen:

„Es fehlte bis jetzt in den Elementarlesebüchern an besonderen praktischen Übungen für das accentuierte, logische Lesen. Wir haben demnach in dem ersten Hauptabschnitte des Anhanges einen Versuch gemacht, diesem Bedürfnisse dadurch zu begegnen, daß wir die Silben, Wörter und Sätze, auf welche der Accent fallen muß, mit lateinischen Lettern drucken ließen. Von S. 343 an folgt eine praktische deutsche Grammatik oder vielmehr eine Einleitung dazu. Bei diesen Übungen haben wir sorgfältig die Parallele zwischen Denken und Sprechen festzuhalten gestrebt. Die Hauptformen der Sprache werden den Kindern nicht eher gegeben, als bis sie dem denkenden und nach dem richtigen Ausdruck verlangenden Geiste des Kindes gleichsam Bedürfnis geworden sind. Nur auf diese Weise kann die deutsche Grammatik den Schülern Interesse gewähren, nicht zur trocknen und gehaltlosen Form werden."

Diesterweg, Adolf (1790—1866): a) „Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen und gehobene Elementarschulen. Zur Beförderung eines verständigen Lese- und eines bildenden Sprachunterrichts herausgegeben. Essen 1826." 3. Auflage 1837. — b) „Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung, nach den Regeln des Lehrers für Schüler bearbeitet. Krefeld 1831." 11. Auflage 1850.[4])

---

[1]) Vgl. S. 156, Fußnote 3.
[2]) Vgl. S. 153, Fußnote 2.
[3]) Die Verfasser waren sämtlich als Lehrer an der Bürgerschule zu Leipzig thätig.
[4]) Der II. Teil des „Schul-Lesebuches", von welchem später noch die Rede sein wird, erschien zuerst 1840. — (4. Auflage 1854.)

Diesterwegs Buch „ging aus der Ansicht hervor, daß ein Lesebuch der Hauptsache nach nichts anderes als eben ein Lesebuch sein solle, d. h. daß sich der ganze Stoff auf die nach Regeln zu erlernende Kunst des Lesens beziehen, und derselbe nach diesen Regeln und andern methodischen Grundsätzen geordnet werden müsse. Diesem Hauptzweck ist der andere als Nebenzweck untergeordnet, daß dem Schüler durch das Lesebuch selbst und an demselbem das Notwendigste über die Kenntnisse aus der Muttersprache, sowohl was das Formelle, als was das Verständnis des Inhalts der Wörter und Sätze, nebst der dem Schüler anzueignenden praktischen Fertigkeit in Ansehung der Aufsatzlehre betrifft, angeeignet werden solle. Das Lesebuch soll dieses alles zugleich sein: Lesebuch, praktische Grammatik und Logik und Leitfaden für die Rechtschreib- und Aufsatzübungen". [1])

Der Inhalt des Schul-Lesebuchs ist dieser:

1) Das Lesen der Laute:
   a) der Grundlaute,
   b) der Mitlaute.
2) Das Lesen der Silben und Wörter:
   a) das Silbenlesen in abgeleiteten Wörtern,
   b) das Silbenlesen in zusammengesetzten Wörtern.
3) Das Lesen der Worte.
4) Das Lesen der Sätze.
   A) Der einfache Satz:
      a) der nackte einfache Satz,
      b) der ausgebildete einfache Satz.
   B) Der zusammengesetzte Satz:
      a) aneinandergereihte Sätze,
      b) zusammengezogene Sätze,
      c) zusammengesetzte Sätze (im engeren Sinne):
         grammatisch unvollständige Sätze.
         Perioden u. s. w.
5) Das rhetorische, logische, ästhetische Lesen.
6) Kleine Aufsätze.
7) Anhang.

Der dargebotene Lesestoff ist ein sehr trockener und wenig anziehender. Interessantes darzubieten, lag aber auch ganz und gar nicht in der Absicht des Herausgebers. Er sagt hierüber ausdrücklich: „Da der nächste Zweck des Lesens das Lesen selbst ist, nicht das Auffassen der in den Sätzen allenfalls enthaltenen Wahrheiten, so muß das Lesebuch so eingerichtet werden, daß des Schülers Aufmerksamkeit von dem Gehalte der Sätze ab- und auf die Form der Sätze hingelenkt werde" [2]).

Da es nicht gut möglich war, sofort zu erkennen, welchem besonderen Zwecke jedes einzelne Lesestück dienen sollte, so sah sich Diesterweg veranlaßt, eine „Anleitung zum Gebrauche des Schullesebuches" (2. Auflage 1836) [3]) herauszugeben, nachdem er bereits im Jahre 1830 in der Schrift „Beiträge zur Begründung der höheren Leselehre" eine Anleitung zum logischen und euphonischen Lesen geboten hatte.

---

[1]) Diesterweg: „Wegweiser für deutsche Lehrer. I. Band. 2. Auflage. Essen 1838." S. 263—64.

[2]) Vorwort zum „Lese- und Sprachbuch" (1826), S. IV und V.

[3]) Die 3. Auflage erschien 1842.

Daß Diesterweg mit seinem Versuche fehlging, läßt sich nicht in Abrede stellen. Wohl mochte das „Lese- und Sprachbuch" für grammatische Belehrungen der Schüler gute Dienste leisten können, aber es war ein Irrtum, zu glauben, daß sich ein verständiges und ausdrucksvolles Lesen nur an einem strohdürren Material, wie es hier geboten wurde, erzielen lasse. Vielmehr bieten nach Form und Inhalt tüchtige Lesebuchstoffe, die das Kind interessieren, und die es zu verstehen imstande ist, bessere Grundlagen für ein gutes Lesen als eigens dazu hergerichtete, inhaltsarme, abgerissene Sätze ohne inneren Zusammenhang. Auf einen andern Mangel noch weist die von Otto Schulz (1782—1849) verfaßte „Verfügung des Kgl. Schulcollegii der Provinz Brandenburg vom 13. Juli 1844, den Sprachunterricht in Volksschulen betreffend", hin, indem sie sagt: „Die Aufstellung einer großen Menge von Regeln für die Betonung . . können wir nicht zweckmäßig finden, teils weil die Regeln, die in solchen Anweisungen aufgestellt werden, mehrenteils nur halb richtig und einer zahllosen Menge von Ausnahmen unterworfen sind, teils aber, weil die Menge der Regeln die innerliche Auffassung des Gelesenen stören und das natürliche Gefühl der Schüler verwirren müßte".[1])

Der besondere Zweck, den Diesterweg vor Augen hatte, läßt es erklärlich erscheinen, daß er in seinem Buche Stoffe (Sätze) darbot, welche nach Form und Inhalt recht viel zu wünschen übrig ließen. Man denke an Sätze wie: „In Köln sind höfliche und gemeine Kellner." „Der Dichter macht nicht Ferse, sondern Verse." „Jede Saite hat, wie jedes Ding, zwei Seiten." „Die Engel wohnen vielleicht auf der Sonne." „Auf dem Harze wächset Harz." „Man muß einen Heiden von einer Haide unterscheiden." „Wodurch ist die Hausarbeit von dem Arbeitshaus unterschieden?" „Herkules war baumstark" u. s. w.

Auch das muß befremden, bei Diesterweg im „Lese- und Sprachbuche", das doch auch der Orthographie dienen wollte, Lesestoff in einer Schreibung vorzufinden, wie sie auch der schwächste Schüler nicht hat, und die wohl imstande war, nicht ganz taktfeste Kinder an den Anblick des Falschen zu gewöhnen. Man denke an Darstellungen wie: „Ein Hantwerkspursche ging unweid Prespurch ihn Ungarn, in der krimmichsten Kelde mit seihnem Bindel iber di Heite. Seine Kleiter wahren dinn, und seine Strimphhe gerießen. Ag, da frohr's in ser, er weihnte und die hällen Zehren frohren ihm an den Augenwimpern. ‚Liber Gott', seifßte er, ‚waid und breit kein Dorff und keine Stadt und keine Kölerhitte! Jg wärte erfrihren; ag, waß würd meine Mudder sagen! Main Fahter ist gestorwen, und nun hat si Niemant, der ihr Broht erwürbt.' Ehr wohlde lauphen, awer seine Kleider wahren stahrr; ehr wurte schlefrich" u. s. w. u. s. w.

Wie Diesterweg seine Vorgänger in F. Schlez, J. H. Ph. Seidenstücker, B. Gleim gehabt hatte, die, wie er, durch das Lesebuch die Schüler zur Kunst des verständigen und ausdrucksvollen Lesens führen wollten, oder in Ernst Tillich (1780—1807), der sein „Erstes Lesebuch für Kinder"[2]) abgefaßt hatte, weil er den „Mangel an Stoff zu grammatikalischen Übungen . . oft tief fühlte" und daher dem Schüler in seinem Buche „einen geordneten und seinem Ideenkreise angemessenen Stoff zur Ausbildung seiner Sprache bieten wollte", so fehlte es ihm nicht an Nachfolgern, die namentlich dann

---

[1]) „Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 9. Jahrgang. Berlin 1844", S. 354—55.

[2]) Die 1. Auflage hatte den Titel: „Der erste Unterricht". — 2. Aufl. (herausg. von C. G. Friedenreich) 1809, 3. Aufl. (herausg. von K. W. Wieck) 1843. — II. Teil: 1. Aufl. 1811, 3. Aufl. 1843.

recht zahlreich wurden, als nach dem Auftreten von Karl Ferdinand Becker (1775—1849) und Jakob Raimund Wurst (1800—45) der grammatische Unterricht in der Schule mit Übereifer betrieben ward, sowie als Lorenz Kellner (geb. 1811) und Friedrich Otto (1806—76) die Forderung ausgesprochen hatten, „daß in der Volksschule das Lesebuch Grund und Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes in der Muttersprache sein müsse".

Wir nennen aus der großen Zahl der hierher gehörigen Schriften nur folgende:

Lange, Johann Friedrich Wilhelm[1]): „Sprech- und Sprachschule; ein Lesebuch für die deutsche Jugend zur Beförderung ihres Sprachvermögens, I. Band, Stuttgart und Tübingen 1826." — 4. Aufl. 1879 (besorgt von Robert Ostmann)[2]). — II. Band. (Sprachlicher Denkstoff.) Magdeburg 1829[3]).

Bei seiner Arbeit bezweckte der Verfasser: „1. Diejenigen Wörter und Redensarten, welche dem Kinde äußerlich schon bekannt sein mögen, zu seinem deutlichen Bewußtsein zu erheben. 2. Vermehrung des Wortvorrates und Mannigfaltigkeit im Ausdruck. 3. Die Denkkraft der Kinder an der Sprache zu üben und zu stärken. 4. Den Schüler durch dergleichen Denkübungen für ähnliche Forschungen im Gebiete der Sprache zu gewinnen und ihn eben dadurch in das innere Wesen, in den Geist derselben einzuführen."[4]) Mit diesen zunächst sprachlichen Zwecken suchte der Herausgeber in den zu erläuternden Ausdrücken teils allerlei gemeinnützige Kenntnisse, teils solche Wahrheiten zu verknüpfen, die den Geist oder das Gemüt vorzugsweise ansprechen. Die gebotenen Sätze sind in sieben Abteilungen gebracht; ihr Inhalt bezieht sich auf den Landmann, den Handwerker, den Künstler, den Kaufmann, den Soldaten, den Lehrer, den Staat. Einige Beispiele mögen die Art des Verfassers zeigen; sie sind den 17 Sätzen entnommen, in denen die Anwendung des Wortes „einnehmen" dargelegt ist. 7531: „Wer zu viele köstliche Mahlzeiten einnimmt, muß gewöhnlich hinterher Brechpulver einnehmen." 7534: „Wer keinen Verdruß und Ärger einnehmen (einstecken — verschlucken) kann, der halte sich fern von allen öffentlichen Geschäften" (Stachelreden — Vorwürfe einnehmen). 7538: „Starke, geistige Getränke nehmen den Kopf ein." 7544: „Wann haben Kauf- und Handelsleute nicht geklagt: heutzutage ist nicht viel einzunehmen!" 7547: „Die Ausgaben der Staaten übersteigen gewöhnlich die Einnahmen; daher haben alle Staaten Schulden."

Es war Lange nicht darum zu thun, den Schüler nur mit dem äußerlichen Material und Gefüge der Sprache, mit einer Unmasse grammatischer Benennungen, Definitionen, Formen und Regeln bekannt zu machen, es lag

---

[1]) Lange, geb. 1786 zu Gübs (Prov. Sachsen), gest. 1858 zu Burg bei Magdeburg. Er studierte zu Halle und Jena Theologie, ward Lehrer am Salzmannschen Institut zu Schnepfenthal, Rektor der Stadtschule zu Züllichau, gründete 1817 eine Erziehungsanstalt zu Vevay und war von 1821 Oberprediger an der Liebfrauenkirche zu Burg.

[2]) Ostmann, geb. 1814 zu Schneeberg i. S., war 1840—49 Rektor der Garnisonschule zu Berlin, 1849—76 Rektor der Hof-Garnisonschule zu Potsdam. Jetzt lebt er als Emeritus zu Wernigerode a. H.

[3]) Im Jahre 1839 gab Lange noch heraus: „Praktische Anleitung zum Gebrauche der Sprech- und Sprachschule in Fragen und Aufgaben zu schriftlicher Verarbeitung für den Schüler, Magdeburg". — Eine ausführliche Besprechung der „Sprech- und Sprachschule" von Otto Schulz findet sich im „Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 7. Jahrgang, Berlin 1842", S. 324—28.

[4]) Vorwort zum II. Teil, S. XI—XIV.

ihm vielmehr daran, durch sein Buch ihn, den gedankenarmen, also spracharmen Menschen, zur Klärung seines inneren Anschauungskreises, zur Erweiterung seines Gedankengebietes zu bringen, ihm Einsicht in die Bedeutung und den geistigen Zusammenhang der Wörter und Redensarten zu verschaffen.

Otto Schulz nennt das Buch „eins der tüchtigsten Bücher, die jemals für Schulen geschrieben wurden". Er behauptet, daß in der ganzen pädagogischen Litteratur kein Buch existiere, „das so gründlich, so geistreich und in so zweckmäßiger Form den großen Reichtum unserer Sprache und die Sinnigkeit ihrer Ableitungen und Zusammensetzungen für den Unterricht darstelle", und urteilt, daß „als ein Beispiel, wie grammatische Begriffe mündlich an Lesestücken zu entwickeln seien, diese Anleitung vortrefflich sei und jungen Lehrern nicht dringend genug empfohlen werden könne", aber diesen Lobsprüchen fügt er auch die Bemerkung bei, und dies erklärt den geringen Erfolg des Buches, daß es „ein Irrtum des Verfassers sei, beide Bücher als Lesebücher für die Jugend hinzustellen, da sie doch nur eine Anleitung für die Lehrer seien, den Schülern den ganzen Sprachschatz in einer belehrenden und anziehenden Form vorzuführen und anzueignen".

Rossel, Johann Philipp[1]): „Sprachlehrliches Lesebuch. Zweites Heft. Aachen 1828." — 10. Aufl. 1840.

Wagner, Mathias (1787—1853)[2]): „Lehr- und Lesebuch über Gott, Natur und Kunst für die unteren Klassen einer Volksschule, Essen 1831". — 2. Aufl. 1835.

Darin dritter Abschnitt: Die Kinder üben sich im Schönlesen oder im Darstellen der verschiedenen Gefühle durch den Ton. 1. Der Ton der ruhigen Erzählung. 2. Der Ton der Frage. 3.—20. Der Ton des Ausrufs, der Angst, der Bitte, der Drohung, der Warnung, der gebrochene Ton, der Ton der Entschlossenheit, wünschender Ton, strafender Ton, der Ton des Zornes, einschmeichelnder Ton, Ton der Freude, Ton des Schmerzes, der Ton der Rührung und des Bedauerns, der Ton der Bewunderung, der Ton der Verwunderung und des Staunens, der zweifelnde Ton, Ton der Herzlichkeit.

Scherr, Ignaz Thomas[3]): „Elementar-Sprachbildungslehre, d. i. Anleitung und umfassender Stoff, die Kinder auf eine bildende Weise im Reden, Schreiben und Lesen zu unterrichten". II. Abteilung: „Lesebuch für den Schüler", 3 Hefte, Zürich 1831.

Scherr machte den Versuch, den Ansichten Karl Ferdinand Beckers in den schweizerischen Volksschulen Eingang zu verschaffen.

Kreeft, J. H. W.[4]): „Lese- und Sprachbuch für Volksschulen. Zur Beförderung eines gründlichen Lese- und eines bildenden Sprachunterrichtes bearbeitet. Köln 1832."

---

[1]) Rossel, geb. 1791 zu Born im Nassauischen, gest. 1831 zu Koblenz. Er war Zögling des Seminars zu Idstein, dann mehrere Jahre Hauslehrer, 1814—17 Vorsteher eines Knabeninstituts zu Koblenz, zuletzt Lehrer am Gymnasium zu Aachen.

[2]) Vgl. S. 163, Fußnote 2.

[3]) Scherr, geb. 1801 zu Hohenrechberg (Württemberg), war von 1821 Taubstummen- und Blindenlehrer zu Gmünd, von 1825 Direktor des Blindeninstituts zu Zürich, von 1832 Seminardirektor zu Küßnacht, zog sich 1839—52 auf seine Besitzung Sonnenberg bei Winterthur zurück, war 1852—55 Präsident des Erziehungsrates im Thurgau, trat dann in seine frühere Stellung zurück und starb 1870.

[4]) Kreeft war Lehrer zu Süchteln im Regierungsbezirk Düsseldorf.

Solbrig, Karl Friedrich[1]): „Deklamatorisches Lesebuch. Ein Lehr-, Lern- und Sitten-Buch für Schulen und zum Selbst-Unterricht; mit Erläuterungen über den Vortrag. Zwickau 1832." — 2. Aufl. 1835.

Scholz, Christian Gottlieb (1791—1864)[2]): „Der Leseschüler oder Übungen im Schön- und Denklesen, verbunden mit mündlichen und schriftlichen Sprachlehrübungen, in sachgemäßer Stufenfolge bearbeitet, Halle 1833".

Weingart, August[3]): „Teutsches Lesebuch, mit besonderer Rücksicht auf wohllautendes und tonrichtiges Lesen, den Sprachunterricht und die Entwickelung der kindlichen Gemütsanlagen, bearbeitet für den Schul- und Hausunterricht, Stuttgart 1835". — 3. Aufl. 1858.

Die Anregung zur Abfassung dieses Buches hat dem Verfasser das Erscheinen von Diesterwegs Buche gegeben, von welchem sich das vorliegende insofern als abhängig zeigt, als es sowohl den dort aufgestellten Grundsätzen als auch so ziemlich dem von ihm vorgezeichneten Gange folgt. Da der Verfasser mit Rücksicht auf den Standpunkt der von ihm ins Auge gefaßten Schulen den Grundsätzen der Diesterwegschen Leselehre nur bis auf einen gewissen Grad und einen gewissen Zeitpunkt folgt und gerade bei den zusammengesetzten Sätzen, welche die meisten Schwierigkeiten darbieten, die Leseregeln ganz aufhören läßt, so vergleicht Theodor Eisenlohr (1805—69) das Ganze nicht unpassend mit einem „mächtigen Unterbau mit einem unverhältnismäßig kleinen daraufgesetzten Stockwerke".

Junker, Matthias: „Lese- und Lehrbuch für mittlere Elementarklassen. Nach den in dem Schriftchen ‚Die Zwecke des Lesens'[4]) ausgesprochenen Grundsätzen ausgearbeitet. Essen 1835."[5])

Brückner, G.: „Lese- und Sprachschule; ein methodisch geordnetes Lesebuch für Volksschulen. Hildburghausen 1836."

Reh, August Ferdinand[6]): „Lese- und Lehrbuch für die zweite oder Mittel-Klasse in Volksschulen, Leipzig 1836." — 4. Aufl. 1853.

Stern, Wilhelm (1792—1873)[7]): „Zweites Sprach- und Lesebuch für die Mittelschüler deutscher Elementarschulen, Karlsruhe 1837". — 12. Aufl. 1869.

Derselbe: „Drittes Sprach- und Lesebuch für die Oberschüler deutscher Elementarschulen. 4. Aufl. 1848."

Hasselbach, J. P.[8]): „Lese- und Sprachbuch für die mittleren und oberen Klassen der Elementar- und Volksschulen und für die unteren Klassen der höheren Bürgerschulen und Gymnasien; bearbeitet nach den Regeln des Lesens und dem neuesten Standpunkte der wissenschaftlichen deutschen Sprachbildung, mit vorzüglicher Rücksicht auf die Sprachschriften von K. F. Becker und R. J. Wurst. Jülich 1838."

---

1) Solbrig, geb. 1773 zu Leipzig, gest. 1838 zu Braunschweig. Nach wechselvollen Schicksalen war er zuletzt herumziehender Deklamator geworden.

2) Vgl. Scholz: „Meine Erlebnisse als Schulmann, 2. Aufl., Breslau 1862".

3) Weingart war Lehrer an dem Bauerheimschen Töchter-Institut zu Stuttgart.

4) Der Titel der betreffenden Schrift lautet: „Die Zwecke des Lesens und die zur Erreichung dieser Zwecke nötige Beschaffenheit des Lesestoffes für Volksschulen u. s. w. Mit Anmerkungen und mit einem Vorworte vom Inspektor Mathias Wagner. Essen 1834."

5) Als Vorstufe zu diesem Buche erschien von demselben Verfasser: „Lesebüchlein für untere Elementarklassen, Essen 1836".

6) Reh war Pfarrer zu Lauterbach bei Stolpen (Kgr. Sachsen).

7) Vgl. Karl Friedrich Ledderhose (geb. 1806): „W. Stern nach seinem Leben und Wirken geschildert. Heidelberg 1877."

8) Hasselbach war Lehrer an der Stadtschule zu Jülich.

I. Teil: „Das logische Wortlesen oder das ausdrucksvolle Lesen der Sätze und Satzgefüge, geordnet nach methodischer Stufenfolge eines bildenden Lese- und Sprachunterrichtes, zugleich als Übungsstoff der mannigfaltigsten Darstellungen des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucks."

II. Teil: „Das rhetorische und ästhetische Lesen, verbunden mit der angewandten Sprach- und Aufsatzlehre; eine Sammlung ausgewählter Stücke aus den Schriftwerken deutscher Prosaiker und Dichter, nebst einem Anhange von Briefen und Geschäftsaufsätzen."

Weinmann, F.: „Lese- und Lehrbuch für die oberen Abteilungen der deutschen Volksschulen, Ehingen 1839".

Der Verfasser hält es für das Geeignetste, das Schullesebuch in ein Lesebuch, an welchem richtig betontes und schönes Lesen erzielt werden soll, und ein Lehrbuch, in welchem dem Kinde in dem Gebiete der Realien das Nötige mitgeteilt wird, zu teilen. Die I. Abteilung nun, das Lesebuch, giebt S. 1—38 Lesestoff mit besonderer Rücksicht auf gehöriges Betonen der Wörter und Sätze und auf genaues Beobachten der Pausen und der Unterscheidungszeichen. Der Lesestoff, dem das Beckersche System zugrunde liegt, beginnt mit einfachen Sätzen und steigt stufenweise bis zu sechsgliedrigen Perioden. Zwischen den Lesestoff sind die Regeln der Betonung und der Interpunktion, teilweise die Satzlehre, eingeschoben. S. 29—68 folgt Lesestoff zur Beförderung und Übung der gehörigen Modulation im Lesevortrag und zur Weckung und Bildung des sittlichen und ästhetischen Gefühls. Hier soll der erzählende, fragende, ausrufende, zornige, Angst ausdrückende, bittende, drohende, strafende, entschlossene, spottende, gebrochene, rührende, zweifelnde, wehklagende, ermahnende, wünschende, schmerzliche, bewundernde, herzliche, schmeichelnde, verwundernde Ton geübt werden. S. 69—132 bringt verschiedene Aufsätze zu Leseübungen und zur Kenntnis der Schreibarten mit Rücksicht auf Bildung des Herzens und auf Schärfung und Übung der Denkkraft und giebt im prosaischen Teil Erzählungen, Beschreibungen, Lehraufsätze, Briefe, Geschäftsaufsätze, im poetischen einige Fabeln, Parabeln und andere Dichtungen. — Das Lehrbuch umfaßt den bei weitem größeren Teil der Schrift, nämlich S. 133—548, und bietet nichts, was besonderer Erwähnung wert wäre.

Härtter, G.: „Deutsches Elementar-Lesebuch, mit besonderer Rücksicht auf wohllautendes und tonrichtiges Lesen, den Sprachunterricht und die Rechtschreibung bearbeitet. (Zwei Abteilungen.) Stuttgart 1840."

Wurst, Raimund Jakob (1800—45)[1]: a) „Das elterliche Haus. Ein Lehr-, Lese- und Aufgabenbuch für die erste Elementarklasse. Zweite Abteilung. Reutlingen 1845." 47. Aufl. Stuttgart 1871[2]). — b) „Der Wohnort. Ein Lehr- und Lesebuch für die erste Klasse der Elementarschule auf dem Lande und in kleineren Städten. Nach Dr. Johann Baptist Grasers Grundsätzen bearbeitet. 2. Aufl. Ebend. 1839."

Wangemann, Ludwig[3]): a) „Hilfsbuch für den ersten Sprech-, Schreib- und

---

[1]) Vgl. Gebhard Hilarius Högg: „R. J. Wurst. Eine biographische Skizze. Reutlingen 1846."

[2]) Bearbeitet von B. Fohmann, Vorsteher des Privat-Schullehrerseminars zu Ravensburg.

[3]) Wangemann, geb. 1821 zu Bruchstädt bei Langensalza, Zögling des Seminars zu Erfurt, von 1841 Lehrer, von 1842 Rektor zu Thamsbrück bei Langensalza, von 1850 Bürgerschullehrer zu Merseburg, von 1854 Vorsteher einer höheren Privat-Mädchenschule zu Eisleben, von 1867 Schuldirektor zu Bautzen, seit 1874 Kgl. Sächs. Bezirks-Schulinspektor (Schulrat) zu Meißen.

Lese-Unterricht in den Elementarklassen der Bürger- und Volksschulen. (I. Teil des Lese- u. Sprachbuches.) Leipzig 1844." 18. Aufl. 1884. — — b) „Deutsches Lese- und Sprachbuch. Mehrere Teile. Leipzig 1846 ff." — II. Teil. 15. Aufl. 1884. — III. Teil. 13. Aufl. 1885. — IV. Teil. 8. Aufl. 1885 [1]).

Fleißig und mit Geschick bearbeitete Bücher, die zu den besten Erscheinungen dieser Richtung zu zählen sind [2]).

Hinke, August [3]): „Volksschulbuch oder Lese- und Realbuch für Deutschlands Volksschulen, Striegau 1845". — 2. Aufl. 1847.

„Dies Lesebuch zerfällt in zwei Kurse, in den des Lesens mit Ausdruck (des betonten) und in den des Lesens mit Stimmwechsel (des melodischen Lesens). Was lesend zu betonen ist, das sind teils einzelne Wörter, teils Satzteile. Deshalb ist dem ersten Kursus die Sprach-, insbesondere die Satzlehre zum Grunde gelegt worden. Es bietet eine geordnete Reihenfolge von Leseübungen vom einfachen Satze an bis zum Aufbaue von Perioden." — „Das Realbuch verbreitet sich in acht Kapiteln über die Geschichte unseres festen Erdkörpers, über die Mineralien-, Pflanzen-, Tierkunde, Kunde des Menschen, Naturlehre, Himmelskunde, Geographie und Weltgeschichte (Länder- und Völkerkunde). Der Stoff ist durchgehends geordnet. Das Realbuch bietet dem Lehrer einen Leitfaden für jeden dieser Zweige" u. s. w.

Gudenrath, P. [4]): a) „Eutonia; zweites Lesebuch für die Schuljugend, zum schönen Lesen, richtigen Denken, Sprechen und Schreiben. Altona 1847." — b) „Urania; drittes Lesebuch für die Oberklassen der Schuljugend, zum schönen Lesen, richtigen Denken, Sprechen und Schreiben. Kiel 1848."

Gotthold, Friedrich August [5]): „Deutsches Deklamier- und Lesebuch in lateinischer Schrift. Königsberg i. Pr. 1849."

Sämtliche Stücke dieses Lesebuches haben Gesprächsform. Fast alle sind Fabeln. Der Verfasser läßt sich über sein Schriftchen folgendermaßen aus:

„Kinder wie Erwachsene sagen alles richtig und mit dem gehörigen Ausdruck, was sie aus sich selbst, aus ihrer Seele zu sagen haben. Das Kind drückt Freude, Schmerz, Bewunderung, Staunen, Schrecken, Liebe, Haß, Zorn, Zuneigung, Abneigung, Sehnsucht, Abscheu, Bitte, Forderung, Verachtung, Stolz, Bescheidenheit, Warnung, Drohung, und was sonst aus seiner Seele hervorgeht, ganz der Natur gemäß aus, eben weil es sein Inneres, sein eigenes Ich ohne Zuthat wie ohne Weglassung herauskehrt. Geographie dagegen, Geschichte, Naturgeschichte, die Bibel, und überhaupt alles Didaktische und bloß Erzählte, trägt es in der Regel ausdruckslos und ohne alles Leben vor. — Hieraus folgt nun ganz natürlich, daß man den Leseschüler in eine ihm bekannte, der seinigen ähnliche Lage versetzen muß, damit er sich mit ihr identifiziere. Das Kind steht den Tieren noch sehr nahe, nicht nur den ihm bekannten, dem Hunde, der Katze, dem Pferde, der Kuh, dem Hahn, der Gans und anderen Haustieren, sondern auch den

---

[1]) Anleitung zur Behandlung gab Wangemann in der Schrift: „Der elementarische Sprachunterricht als sprachlicher Anschauungsunterricht durch die drei Stadien des Sprechens, Schreibens und Lesens geführt. Leipzig 1844.". — 5. Aufl. 1882.

[2]) Für die Hand der Schüler sind bestimmt: „Grundlagen zu dem vereinigten sprachlichen und sachlichen Anschauungsunterricht. (Vier Hefte.) Leipzig."

[3]) Hinke war Lehrer zu Goldberg und starb dort in den 60er Jahren.

[4]) Gudenrath war Lehrer zu Schaafstädt, 1840 Lehrer zu Brunswiek bei Kiel, wanderte 1851 nach Amerika aus, war Lehrer zu New-York und wirkte noch 1873 daselbst als Schulinspektor und Schriftsteller.

[5]) Gotthold (1778—1858) war Prorektor in Küstrin, von 1810 Direktor des Friedrichs-Gymnasiums zu Königsberg i. Pr.

wilden, die es entweder lebend oder in Abbildungen gesehen, und von denen es hat erzählen hören. Wie gern unterhält es sich mit dem Hunde und der Katze? und wie gut verstehen sie einander? Sie befinden sich fast auf demselben Niveau, während es heranwachsend eine Stufe nach der andern über das Tier emporsteigt. Laßt also das Kind in dramatisierten Fabeln und Märchen bald als Tier, bald als natürliches, unverkünsteltes Menschenkind auftreten, und es wird sich naturgemäß äußern. Die ganze Aufgabe ist die, daß sich das Kind jedesmal zu dem mache, dessen Rolle es übernimmt, zum Pferd, zum Hund, zum Lamm, zum Hirten, zum Bauer. Das übrige erfolgt dann von selbst. Die Kinder spielen gern fremde Rollen, besonders die der Erwachsenen. Nur Kinder, die überhaupt wenig Teilnahme zeigen, werden zurückbleiben. Man suche sie also teilnehmender zu machen, und auch dazu kann mein Büchlein das seinige beitragen."

Heinisch, Georg Friedrich[1]) und Ludwig, Johann Lorenz[2]): a) „Zweites Sprach- und Lesebuch. Bamberg 1850." 10. Aufl. 1874. — b) „Drittes Sprach- und Lesebuch. Ebend. 1851." 7. Aufl. 1873. — c) „Viertes Sprach- und Lesebuch. Ebend. 1852." 2. Aufl. 1867.

Heckmann, Georg[3]): „Deutsches Sprach- und Lesebuch Eine Sammlung sprachunterrichtlich geordneter Übungen, Mustersätze und Lesestücke, mit sachlichen, sprachlichen und stilistischen Aufgaben. (Zwei Abteilungen.) Mannheim 1853."

Grüzmacher, Franz[4]): „Lesestücke als Grundlage einer praktischen Grammatik der deutschen Sprache. Bromberg 1854."

Grüzmacher vermißte „ein Lesebuch, welches der Grammatik Schritt für Schritt den Stoff liefert, aus dem es sich entwickeln kann, so daß jedes Stück gebührend Rede stehen kann, wenn es heißt: ‚dic cur hic!'" — Diese „Lücke in der Unterrichtslitteratur" suchte er durch sein Büchlein auszufüllen, dessen Charakter nach seinen Worten in Folgendem besteht: „1. Jedes Stück bietet einen an sich des Lesens und Behaltens werten Stoff dar und bildet (mit einer Ausnahme) ein abgerundetes Ganze. — 2. Jedes Stück ist der Veranschaulichung eines besondern grammatischen Momentes gewidmet, so daß die anderen sprachlichen Formen, die darin zur Erscheinung kommen, vorläufig beiseite gelassen werden. — 3. Die Reihenfolge der Stücke ist nach dem Gange der Grammatik geordnet."

Der im Vorwort angekündigte „Kommentar" zu dem Buch ist nicht erschienen.

Jastram, Heinrich[5]): a) „Deutsches Lese-, Lehr- und Sprachbuch für Schule und Haus. Göttingen 1865." 2. Aufl. 1867. — b) „Poetischer Blumen-

---

[1]) Heinisch, geb. 1800 zu Heiligenstadt (Oberfranken), gest. 1870 zu Bamberg. Er war von 1819 Lehrer zu Kleinhereth, von 1821 zu Gräfenberg, von 1824 zu Pegnitz, von 1837 zu Baireuth, von 1854 zu Bamberg. — Heinisch gab in Gemeinschaft mit V. Groß auch heraus: „Lesebuch für die Mittelklasse der Landschule. (Zwei Teile.) Bamberg 1862—63."

[2]) Ludwig, geb. 1800 zu Zell (Oberfranken), gest. 1877 zu Bindlach bei Baireuth, ein Schüler Grasers, verwaltete die Schul- und Kantorstelle zu Schönbrunn und war von 1818 Lehrer und Kantor zu Bindlach.

[3]) Heckmann, geb. 1810 zu Aglasterhausen (Baden), war Lehrer an der höheren Bürgerschule zu Mannheim.

[4]) Grüzmacher, geb. 1791 zu Bahn (Pommern), gest. 1863 zu Bromberg. Er studierte zu Frankfurt a. O. Theologie, war nacheinander Konrektor zu Pyritz, Pfarrer zu Groß-Zarnow bei Pyritz, Rektor der Stadtschule zu Bromberg, von 1825 bis zu seinem Tode Seminardirektor daselbst.

[5]) Jastram, geb. 1835 zu Viehle (Hannover), Zögling des Seminars zu Lüneburg, war Lehrer zu Wilkensdorf, Friedland bei Göttingen, Göttingen, von 1868 Seminarlehrer zu Hannover, von 1874 zu Stade, wo er 1886 starb.

garten für Schule und Haus. Ergänzung zu dem ‚Deutschen Lesebuche‘. Ebend. 1866.“

Über die Sprachlesebücher urteilt Otto Schulz (1780—1849) zutreffend:

„Eine Sammlung von Sätzen, die stufenweise von leichteren zu schwierigeren Verbindungen fortschreitet, kann beim Sprachunterrichte nützliche Dienste leisten, aber sie gehört in die Grammatik und nicht in das Lesebuch, das ja vom Lesen, nicht vom Sprechen und noch weniger von der Sprachlehre seinen Namen führt. Die Dürre und oft völlige Inhaltslosigkeit solcher stufenweise geordneten Sätze gewöhnt den mittelmäßigen Schüler frühzeitig an das Flache; dem sinnlichen verursacht sie sehr bald das Gefühl geistiger Leere. Wenn nun gar bei jedem Satze eine lendenlahme grammatische Terminologie hinterdrein hinkt, oder wenn dem Ganzen eine Anweisung zum guten Lesen in mindestens fünfzig Regeln und eben so vielen Ausnahmen zur Seite geht, so wissen zuletzt Lehrer und Schüler nicht mehr, wie sie bekehrt sind. Die Menge der Regeln und Ausnahmen macht das Sprachgefühl irre, und die Schüler lesen zuletzt mit gesuchtem, d. i. unnatürlichem Ausdruck, gerade wie ein junger Mensch sich in Gesellschaft oft um so linkischer benimmt, je mehr man ihn mit den Regeln des Anstandes und mit Bemerkungen über den guten Ton geängstet hat.“ — „Alles, was tüchtige Gedanken enthält, läßt sich zu Denk- und Sprechübungen, und alles, was gut geschrieben ist, zu Übungen im ausdrucksvollen Lesen gebrauchen.“ [1])

Theodor Eisenlohr (1805—69) sagt darüber:

„Es ist eine pädagogische Verkehrtheit, besonderen Stoff zur Übung des Lesetons darreichen zu wollen, wie wenn dieser nicht an allem und jeglichem Lesestoff geübt werden könnte, sollte und müßte. Endlich aber Lesestoff zur Bildung des schmeichelnden, spottenden und gar sterbend gebrochenen Tons! Das ist pädagogischer Unsinn, noch mehr: pädagogische Sünde. Oder sollen unsere Volksschüler Schauspieler und Deklamatoren, unsere Kinder affektierte, unwahre, verzerrte Menschen werden?“

Gustav Riecke (1798—1876) äußert sich folgendermaßen:

„Den Schüler an einen guten Vortrag zu gewöhnen, das logische und phonetische Lesen in der Schule tüchtig zu üben, hat allerdings seinen unverkennbar großen Wert. Denn das Lesen bekommt als Mittel der Mitteilung erst durch den richtigen, dem Inhalte des Lesestückes angemessenen Vortrag seinen wahren Wert, und ein verständiges Lesen giebt zugleich erst die Überzeugung, daß der Leser selbst das Gelesene versteht. Allein dieses hängt so genau mit dem Verstehen zusammen, daß, wo das Verständnis vorhanden ist, auch der verständliche oder verständige Vortrag mit dem Lesen sich von selbst verknüpft, und für die hierzu erforderliche Übung bedarf es keines besonders eingerichteten Buches, indem der Schüler an jedem Buche nur in das Verständnis des Inhalts eingeführt und auf die dem Inhalt angemessene Ausdrucks- oder Mitteilungsweise aufmerksam gemacht zu werden braucht.“ [2])

Ein häßliches Überbleibsel aus der Zeit der „Lese- und Sprachbücher“ ist der noch immer vorkommende Mißbrauch der Lesestunden zu bloß grammatischer Behandlung der im Lesebuche enthaltenen poetischen und prosaischen Stoffe. „Das Lesebuch wird aufgeschlagen, etliche Male das betreffende Stück gelesen, und sofort ist der Lehrer mitten in Satzergliederungen und Belehrungen über Wortklassen, die ja freilich schon in der dreiklassigen Schule ganz unentbehrlich sind. Er aber füllt damit alle für das Lesebuch bestimmten Stunden, denn

---

[1]) „Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 6. Jahrg. Berlin 1841“, S. 179—80.

[2]) „Deutsche Vierteljahrsschrift. Stuttgart und Tübingen 1844. 2. Heft.“

er weiß mit dem Lesestoff weiter nichts anzufangen. Hebel und Stöber, Krummacher und Zschokke, Herder und Grimm, Uhland und Arndt haben zu keinem andern Zwecke geschrieben, als ihm Musterbeispiele für seinen grammatischen Unterricht zu schaffen, der, endlos im Lehm schreitend, ihm alle Stunden aufzehrt." [1]) Und der Schüler? „Er sieht fortan in einem Gedichte nur Wörter und Sätze, wie jener Realschüler am offenbaren Meere, als alles in Andacht versunken war, nur wußte, daß das Wasser hauptsächlich aus Sauerstoff und Wasserstoff bestehe." [2])

---

5. Die Lesebücher der jetzt noch herrschenden Richtung.

A. Einleitung.

Schon Christian Fürchtegott Gellert (1715—69) hatte in seinen „Moralischen Vorlesungen" gefordert, daß man die Kinder früh in die Poesie einführe. Mit den besten Stellen der Dichter, in welchen edle Grundsätze und Empfindungen schön eingekleidet seien, solle man sie bekannt machen. Fabeln und Erzählungen solle man zuerst bieten und dann zur Klasse der Lehrgedichte fortschreiten; unter den Poesieen eines Haller, Hagedorn, Schlegel, Cramer u. a. seien Gegenstände genug für ein jugendliches Herz. Ähnliche Forderungen wurden später von anderen gestellt. Es erschienen Anthologieen, in welchen man versuchte, der Jugend zu bieten, was ihrer Fassungskraft angemessen schien. Solche Sammlungen waren aber natürlich in erster Reihe für die Schüler in höheren Lehranstalten bestimmt, da diese seit dem Aufschwunge der Nationallitteratur sich mehr und mehr mit derselben zu beschäftigen anfingen. Die niederen Schulen mußten lange Zeit warten, ehe auch für sie einige dürftige Brocken abfielen. Mit der steigenden Entwickelung der Volksschule entstanden aber auch für sie Lesebücher, in denen die Herausgeber nicht mehr selbstverfaßte Stücke boten, sondern aus den prosaischen und poetischen Erzeugnissen guter Schriftsteller das für die Jugend Geeignete auswählten.

Hatten die früheren Lesebücher teils eine moralische Tendenz verfolgt, teils die Mitteilung nützlicher Kenntnisse für die Hauptsache gehalten, teils den Übungen im verständigen und ausdrucksvollen Lesen Material bieten, teils endlich die Grundlagen für den grammatischen Unterricht abgeben wollen, so verwarfen die Verfasser der Bücher der neuen Richtung ebensowohl die einförmigen und trockenen moralischen Erzählungen wie die dürren Abrisse aus dem Gebiete der Realien, die inhaltsarmen Sätze, welche für grammatische Übungen zurechtgeschnitten waren, und die besonderen Stoffe, an denen das logische und euphonische Lesen erlernt werden sollte. Wohl war es auch ihnen darum zu thun, Geist und Herz der Schüler wohlthätig anzuregen, Verstand und Gemüt zu bilden und zu veredeln, ihren geistigen Horizont zu erweitern und ihren Schatz von Sachkenntnissen zu bereichern, ihr Sprachgefühl zu bilden und ihre

---

[1]) Karl Supprian (geb. 1840): „Pädagogisches Handbuch für Schule und Haus. Bearbeitet von Dr. Karl Adolf Schmid. I. Band. Gotha 1877", S. 292.

[2]) Otto Schulz im „Schulblatt für die Provinz Brandenburg".

Fertigkeit in der sprachlichen Darstellung zu fördern, aber wenn auch ihre Ziele keine neuen waren, so waren doch die Wege andere, als die, auf denen ihre Vorgänger jene zu erreichen gesucht hatten. Vor allem sollte jetzt das aus der Nationallitteratur für die Jugend Geeignete dem Unterrichte dienstbar gemacht werden. Es sollte das Material bieten für die Einwirkung auf das Gemüt der Schüler, für ihre sprachlichen Übungen und die Übungen im Lesen, endlich für die Erweiterung ihres Wissenskreises. An Stelle des einförmigen, toten Stoffes sollte ein mannigfaltiger, lebendiger Stoff treten, der nicht mit Langeweile und Ekel erfüllte, sondern die jungen Seelen mit packender Gewalt ergreifen, sie für das Schöne und Edle begeistern und sie aus der gemeinen Sphäre des Alltagslebens in eine reinere geistige Höhe erheben konnte.

Die Schriftsteller, welche von nun ab im Schullesebuche Berücksichtigung fanden, waren anfänglich namentlich: Bertuch, Campe, Claudius, Dinter, Dittmar, Falk, A. Franz, Fröhlich, Gellert, Gleim, Goethe, die Brüder Grimm, Hahn, Hänel, Harms, Harnisch, Hebel, Herder, Hey, Hölty, Houwald, Jakobi, Kamp, Knapp, Kosegarten, Krummacher, Lessing, Lieth, Lossius, Luther, Meißner, Melos, Pfeffel, Pustkuchen, Rückert, Ch. v. Schmid, Schiller, Schubert, Stöber, Uhland, Voß, Zollikofer u. a.

Da man die Stoffe den guten volkstümlichen Schriftstellern entnahm, so konnten die Lesebuchstücke den Schülern vorbildlich für ihre eigenen Darstellungen sein, und so wurde ihnen das Lesebuch zum „Sprachbuche“, ohne daß es sie mit „einfachen“, „zusammengesetzten“ und „zusammengezogenen Sätzen“ quälte.

Da man bei den realistischen Stoffen auf sachliche Vollständigkeit verzichtete, so konnte man sein Augenmerk darauf richten, daß das Gebotene bei gediegenem Inhalt auch den Schülern seinem Inhalte nach interessant und daß es in der Form musterhaft war.

So konnte nun jede Lesestunde zu einer Unterrichtsstunde werden, in welcher die Lesefertigkeit der Schüler wuchs, ihre eigene Darstellungskraft erstarkte, ihr Sprachgefühl sich ausbildete, ihr Herz und Gemüt wohlthätig angeregt wurden, der Kreis ihres Wissens sich erweiterte. Daneben wurden sie fortan mit den Schriftstellern ihres Volkes und deren Erzeugnissen bekannt, soweit dieselben ihrer Altersstufe und ihren Fähigkeiten angemessen waren.

Wir erinnern hier noch an ein Wort von Bernhard Christian Ludwig Natorp (1772—1846):

„In seinem zweiten und dritten Kursus muß das Lesebuch enthalten: eine Auswahl zweckmäßiger Stücke aus klassischen Schriften, zuerst, wie die Natur der Sache und das Naturell der Jugend erfordert, poetische, dann prosaische Stücke, an welchen die Jugend Anleitung zum Lesen und Verstehen eines Buches empfangen, das Interpretieren erlernen und ihre Sprachkenntnis bereichern soll, bei deren Behandlung der Schulmeister also gerade so zu verfahren hat, wie der Lehrer in höheren Schulen, wenn er die klassischen Schriftsteller des Altertums mit der Jugend liest. Kann an den Gebrauch einer solchen deutschen Chrestomathie späterhin die Lektüre irgendeines oder mehrerer deutschen Schriftsteller sich anschließen, so ist es desto besser; denn schwerlich möchte sich aus irgendeinem Lehrfach ein so vielseitiger Gewinn für die harmonische Entwickelung und Übung sämtlicher Geisteskräfte ergeben, als aus dem Studium der Sprache und aus der Interpretation klassischer Schriften des Vaterlandes.“ [1])

---

[1]) „Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde, herausg. von B. Ch. L. Natorp, II. Bändchen, Duisburg und Essen 1813“, S. 157.

B. Lesebücher dieser Art.

Von den hierher gehörigen Lesebüchern seien folgende genannt:

Wilmsen, Friedrich Philipp (1770—1831)[1]: „Der deutsche Kinderfreund. II. Teil. Berlin 1810." 10. Aufl. 1847. — III. Teil. Berlin 1817. 3. Aufl. 1831.[2])

Der zweite Teil, nur Prosa enthaltend, hatte auch den Nebentitel: „Ausgewählte Lesestücke aus deutschen prosaischen Musterschriften zum Behuf für höhere Bürgerschulen und die unteren Klassen der Gymnasien", der dritte Teil, nur Poesie enthaltend, nannte sich auch: „Ausgewählte Übungsstücke aus deutschen Musterdichtern für die Deklamationsübungen in höheren Bürgerschulen und für die unteren Klassen der Gymnasien gesammelt".

Der Verfasser sagt hierüber[3]):

„Mehrmals ist von einsichtsvollen Pädagogen darauf angetragen worden, daß man der Jugend des Mittelstandes, welche bisher von dem Gebrauch und Genuß der Schätze unserer deutschen, besonders prosaischen Litteratur ganz ausgeschlossen war, eine Auswahl von Lesestücken aus den klassischen Werken der Deutschen in die Hände geben sollte, an welchen und durch welche sich der Sinn für das Schöne und Erhabene bilden könne. Eine solche deutsche Chrestomathie ist um so mehr für ein hohes Bedürfnis unserer höheren und niederen Bürgerschulen zu achten, da im allgemeinen in diesen Schulen für die Veredelung und Erhebung des Gefühls gar nichts geschieht, indem, die dürftige und ganz mechanische Lesung der Bibel ausgenommen, der ganze Unterricht sich auf Mitteilung der allernotwendigsten Fertigkeiten und Sachkenntnisse beschränkt und mehr geeignet ist, den Geist niederzudrücken, als ihn zu erheben. Und doch gab es vielleicht für die Deutschen nie eine Zeit, in welcher ihnen Geisteserhebung so notwendig gewesen wäre, als die gegenwärtige. Auch ist zu erwarten, daß die Lehrer in unseren Bürgerschulen sich von dem trägen Mechanismus und von der so sehr herrschenden Herzlosigkeit losmachen werden, wenn ihnen Lehrbücher in die Hände kommen, die ihrem Geiste einen höheren Schwung geben, indem sie Gefühl und Phantasie anregen und zum angestrengten Nachdenken nötigen." — Inhalt: I. Natur- und Länderbeschreibung (darunter von Humboldt: „Über Steppen und Wüsten"). II. Fabeln (von Meißner, Lessing, Fulda, Demme, Herder, Luther). III. Erzählungen (von Engel, Liebeskind, Meißner, Starke, Geßner, Krummacher, Herder). IV. Briefe. V. Dramatische Darstellung (Dialoge von Engel, Wieland, Meißner, Rochlitz, „Der Edelknabe" von Engel). VI. Das prosaische Hirtengedicht oder die Idylle (zwei Idyllen von Geßner). VII. Historische oder geschichtliche Darstellung. 1. Abt.: Schilderungen großer Begebenheiten (von Voß, Joh. v. Müller, Archenholz, Hirzel). 2. Abt.: Charakterschilderung und Biographie (von Moses Mendelssohn). VIII. Lehrvortrag oder dogmatische Darstellung. 1. Abt.: Sentenzen, Maximen, Sittenlehren und Betrachtungen (von Hippel, Demme, Engel, Jean Paul, Klinger, Niemeyer, Lafontaine, Gellert, Schleiermacher, Joh. Eremita, Goethe, Knigge, Garve, Iselin, Jerusalem, Ehrenberg, E. Wagner, J. G. Zimmermann, Pfeffel, Luther). 2. Abt.: Kleine Abhandlungen (von J. A. Eber-

---

[1]) Vgl. S. 153, Fußnote 2.

[2]) Ein IV. Teil erschien 1828. Er hatte den Nebentitel: „Historische Darstellungen, ausgewählt aus deutschen Musterschriften für höhere Bürgerschulen und die unteren Klassen der Gymnasien."

[3]) Vorrede zum II. Teil, 1. Aufl., S. III—IV.

hard und Herder). 3. Abt.: Reden (von Zollikofer, Reinhard, Sack). Es verdient hervorgehoben zu werden, daß nicht wenige Lesestücke dieses II. Teils von Wilmsens „Kinderfreund" sich bis heut in guten Schullesebüchern erhalten haben, so Humboldts „Über Steppen und Wüsten", Meißners und Lessings Fabeln, Liebeskinds „Witwe zu Zehra", „Der hungrige Araber", „Unternimm nichts, ohne vorher den Ausgang reiflich zu erwägen", Krummachers „Pfirsiche" und andere Parabeln, Herders „Nacht und Tag", Engels „Tobias Witt" und sein „Edelknabe", Archenholz' Schlachtenbilder aus dem Siebenjährigen Kriege, Georg Forsters „Kokospalme" u. a.

Im III. Teil hat der Verfasser „vorzügliche Rücksicht auf die Übungen im deklamatorischen Lesen und auf das Bedürfnis höherer Bürgerschulen genommen und dies Ausgewählte so geordnet, daß die Schüler vom Leichteren zum Schwereren fortschreiten, und dabei alles von der Wahl ausgeschlossen, was nicht ohne mythologische und wissenschaftliche Kenntnisse zu verstehen ist. Darum haben gerade die größten unter unseren Dichtern am wenigsten benutzt werden können; doch ist kein Mittelgut aufgenommen und alles, was bloß gereimt und nicht gedichtet ist, verschmäht worden."[1])

Inhalt: I. Erzählungen. II. Fabeln. III. Naturschilderungen. IV. Lieder. Anhang.

Teil II und III bieten einen geschmackvoll ausgewählten Lesestoff, aber ihre Verbreitung war nur gering, und die hier gebotenen schönen Materialien kamen nur den gehobenen Bürgerschulen und den höheren Lehranstalten, nicht aber der niederen Volksschule zugute.

Erhard, Heinrich August[2]): „Teutsches Lesebuch für die Jugend, zur ersten Bildung der Sprache und des Geschmacks. Erfurt 1821." — 3. Aufl. 1834.

Nach des Verfassers Absicht soll das Lesebuch die Schüler mit verschiedenen Arten des Vortrags bekannt machen, ihnen Stoff zu zweckmäßiger Leseübung gewähren, „und insonderheit für den prosaischen Ausdruck einen gewissen Vorrat von Beispielen zur Nachbildung in eigenen Arbeiten liefern. Es enthält also Stücke aus den einfacheren Dichtungsarten, Lieder, Fabeln, Erzählungen, Schilderungen, Märchen, Beschreibungen, Gespräche, Briefe u. s. w." Eine systematische Ordnung ist nicht befolgt, „da für den ersten Anfang die Abwechselung weit mehr Reize und Hilfsmittel des Unterrichtes darbietet". Der Verfasser hatte zu seiner Arbeit „das Vertrauen, daß sie ihres Zweckes wenigstens nicht ganz verfehlen wird, eine Sammlung von Beispielen aller Gattungen der Sprach- und Dichtkunst von den bewährtesten Schriftstellern aller Zeiten der Jugend in die Hände zu geben, eine Sammlung, die, zugleich auf Belebung und Nährung des sittlichen, religiösen und ästhetischen Gefühls berechnet, kein Stück zulassen wird, was irgend in einer dieser Beziehungen Anstoß geben könnte, möge auch der Name seines Verfassers noch so berühmt sein".

Berücksichtigt waren in dem Buche namentlich: Arndt, Bertuch, Bürger, Burmann, Campe, Claudius, Cramer, Demme, Feddersen, Fink, Garve, Gellert, Gerhardt, Geßner, Gleim, Goethe, Hahn, Hölty, Houwald, J. G. Jacobi, v. Kamp, Krum-

[1]) Vorwort zur 3. Auflage vom III. Teil, S. III.

[2]) Erhard, geb. 1793 zu Erfurt, gest. 1851 zu Münster. Er studierte zu Erfurt und Göttingen Medizin, war von 1813 praktischer Arzt zu Erfurt und Privatdozent an der dortigen Universität, von 1815 Oberarzt im 6. preußischen Armeecorps, von 1824 Archivar in Magdeburg, von 1831 in Münster.

macher, Liebeskind, Lossius, Mahlmann, Münter, Neuffer, Pfeffel, E. v. d. Recke, Rochow, Salzmann, Schiller, Uz, Voß, Weiße, Wilmsen.

Brohm, Karl Friedrich August[1]: „Lesebuch für deutsche Schulen. Berlin 1821.“

Der Verfasser hält dafür, daß „der Unterricht in der Muttersprache in jeder guten Schule Hauptgegenstand für die jugendliche Bildung sein muß, nicht bloß der Sprache wegen, sondern ganz besonders, weil sie das Werkzeug ist, wodurch zunächst und am natürlichsten Gedanken und Empfindungen entstehen und ausgedrückt werden, weil sie der Spiegel der Seele ist, der die Bilder, welche er empfing, wiedergiebt, wie er sie empfing. Bevor daher kunstgemäße Vollendung des Ausdrucks in Hinsicht auf Richtigkeit und Gewandtheit, als Teil des Wissens, bewirkt werden kann, muß zuvörderst die Denkfähigkeit des Knaben zur Fertigkeit erhöht sein, es müssen Vorstellungen in ihm erweckt werden, welche seine Geisteskräfte zu fassen vermögen. Durch welches Mittel könnte dies aber leichter, zweckmäßiger und für den jugendlichen Sinn selbst anlockender geschehen, als durch die Werke solcher Männer, von welchen das geistige Leben des Volkes selbst ausgeht, insofern sie den noch beschränkten Gesichtskreis der Knabenseele nicht zu weit überschreiten.“

Das Lesebuch enthält nur Stücke von Gellert, Haller, Hagedorn, Zachariä, Lichtwer, Willamow, Lessing, Gleim, Pfeffel, Nicolay, Geßner, Krummacher. Es wurde zumeist in den Unterklassen der Gymnasien gebraucht.

Kriegk, Georg Ludwig[2]: „Deutsches Lesebuch; eine Sammlung von Musterstücken in Prosa und Poesie mit den nötigen Erläuterungen für Kinder von zehn bis dreizehn Jahren zum Schul- und Privatgebrauche herausgegeben. I. Teil: Prosa; II. Teil: Poesie. Frankfurt a. M. 1829.“ — 3. Aufl. 1839 (1852).

Hören wir den Verfasser selbst:

„Die Wahl des Inhaltes jeder Jugendschrift bedarf um so größerer Vorsicht, je jünger das Alter ist, für welches dieselbe bestimmt ist; denn abgesehen davon, daß die ersten Eindrücke jeder Art die dauerndsten sind, verhält es sich mit Jugendschriften wie mit Volksschriften, daß, je weniger Bücher man liest, diese mit desto größerer Wirkung in die Seele eingreifen. Die am nächsten liegende und heiligste Rücksicht ist hier nun die auf die religiöse und moralische Einwirkung, und es ist daher dieselbe auch in vorliegendem Buche durchgehends auf das gewissenhafteste beobachtet worden. Aber ist sie, obschon die erste, zugleich auch die einzige? Oder soll nicht vielmehr alles Einzelne, was der Jugend gegeben wird, ihr immer nur so gegeben werden, daß man den ganzen Zweck der Erziehung und des Unterrichtes dabei im Auge hat? Wendet man dies auf eine Sammlung, wie die vorliegende, an, so wird z. B. ein Stück, welches eine gehaltreiche Lehre einprägt, wenn es durch seine Form den Sinn des Schönen untergräbt, immer einem andern, welches zugleich den des Guten und den des Schönen nährt, nachgesetzt werden müssen. Ich hebe von jenen verschiedenen Rücksichten vorzugsweise diese eine heraus, weil sie, mit wenigen Ausnahmen, in ähnlichen

---

[1]) Brohm war Professor am Gymnasium zu Posen, später Subrektor der Köllnischen Schule zu Berlin, von Michaelis 1810 Professor am Gymnasium zum Grauen Kloster daselbst, von Ostern 1817 Direktor am Gymnasium zu Thorn. 1834 schied er aus dem Amte, ward 1837 pensioniert und starb 1838.

[2]) Kriegk, geb. 1805 zu Darmstadt, gest. 1878 zu Frankfurt a. M. Er studierte von 1823 zu Heidelberg und Gießen, war von 1825 neun Jahre Hauslehrer, privatisierte dann, kam 1848 als Professor an das Gymnasium zu Frankfurt und erhielt 1863 die Stelle eines Stadtarchivars. 1875 trat er in den Ruhestand.

Sammlungen übersehen ist. Die Geschmacksbildung bedarf aber schon im früheren Alter einer Berücksichtigung, weil sie sich nicht sowohl um ein Erkennen dreht, als vielmehr die Richtung einer Seelenkraft ist und deswegen in früher Jugend zwar noch nicht gegeben, aber sehr leicht schon untergraben und für die Folge unmöglich gemacht werden kann. Geschmack ist, wie mir einmal einer unsrer ersten Dichter treffend erklärte, Verstand im Fühlen; und woher sollte dieser einem Menschen kommen, wenn man ihn schon früh in die Irre geführt hat? Nur wenn man dieses bei der Wahl der der Jugend zu gebenden Gedichte festhält, ist es möglich, die Seele des Schülers ebenso vor jener Schöngeisterei, welche die Frucht geistiger Schwäche ist, als vor jener Nüchternheit zu bewahren, welche eine der schönsten Blüten des geistigen Strebens der Menschen in seinen Augen wertlos läßt.

„Machen nun solche Rücksichten durch ihren Umfang und ihre Bedeutung zugleich auch den Umfang der Pflichten bei der Herausgabe von Lesebüchern größer, so glaube ich bei dem Ernst und dem guten Willen, welche ich dabei hatte, und welche jeder aus dem Gesagten erkennen wird, mich einer Entschuldigung gewärtigen zu dürfen, wenn ich diesen Pflichten vielleicht nicht so, wie ich sollte, nachgekommen bin. Mein Vorsatz war, eine Sammlung zu geben, welche das Herz rein erhalte und kräftige, dem Verstande Nahrung gebe, den Sinn des Schönen bilde, welche, mit einem Worte, von ihrer Seite her in allem, was sie enthält, die Jugend führen helfe zu dem, was eine vollendende Bildung zum Höheren erreichen heißt; und bin ich diesem Ziele allzu fern geblieben, so wird mir in gewisser Beziehung das Wort des römischen Dichters zur Entschuldigung zu gebrauchen erlaubt sein: Si quid novisti rectius istis, imperti, si non, his utere mecum. — — Was die Prosa betrifft, so sind wir gottlob darüber hinaus, daß ich mich entschuldigen müßte, weil nichts von dem Aufgenommenen sich in den Kreisen artiger und geschickter Kinder bewegt, oder weil ich alles abgehalten habe, was seinen Gegenstand tändelnd und spielend behandelt. Mir war es hier besonders um solche Stücke zu thun, die entweder einen tiefen moralischen Eindruck machten oder durch den behandelten Gegenstand eine Erkenntnis mitteilten, welche dem angenommenen Alter faßlich und zugleich nützlich wäre. Was das erstere betrifft, so nahm ich jedes Stück um so lieber auf, wenn es die ihm zugrunde liegende moralische Wahrheit weniger in besonderen Worten ausspricht und also weniger auf den Verstand, als vielmehr durch seinen ganzen Inhalt auf das Gefühl wirkt. Bei dem letzteren schwebte mir eine Mannigfaltigkeit des Inhaltes und der Darstellung vor, welche das angenommene Alter vielseitig anregte und den Blick auf ein Mehrfaches hinwendete, ohne ihn jedoch zu zerstreuen. Ich faßte aber dabei noch den Zweck ins Auge, daß ich durch die aufgenommenen Stücke Gelegenheit geben wollte, den Gebrauch des Buches mit anderen Unterrichtszweigen in eine nützliche Verbindung zu bringen. Dazu fühlte ich mich um so mehr gedrungen, als uns eine Art von Büchern fehlt, deren Bedürfnis gewiß fast jeder Lehrer ebenso dringend wie ich fühlt, ich meine historische und geographische Lesebücher[1]), in welchen die wichtigsten Punkte der Geschichte und Geographie ausführlich und in einer nicht auf die bloße Unter-

---

[1]) Um diesem Mangel abzuhelfen, gab Kriegk zwei Jahre später heraus: „Belehrende Darstellungen für das höhere Jugendalter“ (Frankfurt a. M. 1831), die aber noch manches andere enthalten und noch heut ein vorzügliches Buch sind. Eine ganze Reihe höchst vortrefflicher Lesestoffe, die jetzt in jedem guten Lesebuche sich finden, tritt hier zum erstenmal auf. Daß die Darstellungen in der Form musterhaft sein mußten, verstand sich bei der Berücksichtigung von Lessing, Engel, Jean Paul, Goethe, Buch, Steffens,

haltung berechneten Weise (in welcher Art wir freilich viele haben) behandelt wären. Es ist nämlich ausgemacht, daß es in beiden Fächern gewisse Angelpunkte giebt, deren klare Erkenntnis die Basis des Wissens in beiden ist, und welche wohl des Lehrers belebendes Wort zu einer lebendigen Anschauung führen, aber nicht immer dauernd in dem Gedächnisse der Schüler erhalten kann, während ein Buch eher imstande wäre, dies zu bewirken. Die ausführliche Beschreibung eines einzigen Kriegszuges oder die genaue Charakteristik eines einzelnen Mannes z. B. wären oft allein imstande, den Charakter eines ganzen Volkes oder Jahrhunderts anschaulich zu machen, sowie inbezug auf Geographie die Charakteristik eines jeden Landes und Volkes die meisten einzelnen Erscheinungen desselben, welche das Gebäude seiner Geographie ausmachen, erklären würde. — Im Gefühle dieses Mangels habe ich vorzugsweise manches aufgenommen, was einem Lehrer für seinen geographischen und historischen Unterricht sehr nützliche Dienste leisten wird."

Das Lesebuch von Kriegk ist eins der hervorragendsten[1]).

„Lesebuch für preußische Schulen, herausgegeben von den Lehrern der höheren Bürgerschule in Potsdam. I. Teil. Potsdam 1833." 9. Aufl. 1861. — II. Teil 1835. 9. Aufl. 1862. — III. Teil 1838. 4. Aufl. 1870.

Die Verfasser sagen in der Vorrede:

„Das Kind kann nur das lesen, was es versteht; es wird aber um so besser lesen, je mehr das zu Lesende seine Seele belebt und ergreift. Da es nun nur seine Kindeswelt verstehen kann, so soll es diese in unserm Buche wiederfinden, jedoch nicht in ihrer gewöhnlichen Wirklichkeit, sondern in die Seele belebenden und ergreifenden Bildern. An dem Einfachen und Schönen des häuslichen, des Schul- und Natur-Lebens soll es sich hier in Liedern und Darstellungen wahrhaft erfreuen, mit den weiteren Kreisen des Menschenlebens in Fabeln, Märchen und Geschichten seine kindliche Phantasie befreunden, aber auch zu den Anschauungen und Gefühlen des Höchsten, des christlich-religiösen Lebens in freundlichen und verständlichen Erzählungen und Gleichnissen sich erheben.

So soll also nicht eine einzelne geistige Kraft, sondern die ganze Kindesseele hier gehoben und jede Saite des kindlichen Lebens wohlklingend angeschlagen werden. Bei einer so ausgedehnten Forderung wollten und konnten wir natürlich nur Sammler sein. Aus dem reichen Schatze der vorhandenen deutschen Jugendschriften mußte also dasjenige aufgesucht werden, was für das eigentliche Kindesalter nicht allein vollkommen verständlich, sondern auch geistig belebend dargestellt war."[2])

Der I. Teil bringt abwechselnd Lieder, Erzählungen, kleine Gespräche, Schilderungen, Rätsel; im II. Teile finden sich außer den poetischen noch geographische, geschichtliche und naturkundliche Stücke; der III. Teil enthält historische, rhetorische und didaktische Prosa, epische, lyrische und didaktische Poesie. Im dritten Teile ist der poetische vom prosaischen Abschnitt getrennt. Bei der Auswahl der poetischen Stücke gaben die Verfasser denjenigen den Vorzug, welche „sich nächst wirklich poetischem Wert auch für den mündlichen Vortrag eigneten".

Schiller, Forster, Herder, Winckelmann, Varnhagen, Martius, Jacobs, Humboldt, L. v. Ranke, Hammer, Niebuhr u. s. w. von selbst.

[1]) Wir haben hier und an einigen anderen Stellen auch solche Bücher in Betracht gezogen, die für höhere Schulen bestimmt waren. Gerade unter diesen Schriften finden sich mehrere sehr charakteristische Erscheinungen, welche auch für die Entwickelung des für die einfache Volksschule bestimmten Lesebuches von Bedeutung wurden.

[2]) Vgl. I. Teil, 1. Auflage, S. I—II.

Oltrogge, Karl[1]): „Deutsches Lesebuch. Hannover." a) „Elementar-Kursus". 1835. 6. Aufl. 1876. — b) „Erster Kursus". 1833. 14. Aufl. 1883. — c) „Zweiter Kursus". 1834. 12. Aufl. 1874. — d) „Dritter Kursus". 1837. 8. Aufl. 1874.

Eine Neubearbeitung erschien unter dem Titel: „Deutsches Lesebuch. Neue Auswahl." a) „Vorkursus". 1859. — b) „Erster Teil". 1854. 2. Aufl. 1866. — c) „Zweiter Teil". 1855. 2. Aufl. 1873.

Über den Zweck seines Buches sprach sich der Verfasser folgendermaßen aus:

„Ich wünschte, Kindern, mit denen schon der wissenschaftliche Unterricht begonnen hat, hauptsächlich in der Schule Lektüre zu geben, durch welche der Lehrer Geist und Herz bilden und veredeln könnte. Dieser erste Kursus beabsichtigt außerdem, durch eine Auswahl von unterhaltenden Stücken, die sich auf die vorzüglichsten Zweige des wissenschaftlichen Unterrichtes beziehen, Interesse dafür zu erwecken und nebenher über manches zu belehren oder manches wieder ins Gedächtnis zurückzurufen. Daß beim Unterricht in der deutschen Sprache das Buch wesentliche Dienste leisten könne, dazu bedurfte es keiner besonderen Wahl der Stücke, nur habe ich dabei berücksichtigt, daß es solche Aufsätze hinreichend enthalte, die sich leicht nacherzählen lassen, und die Stoff zu schriftlichen Arbeiten geben." — „Ein zweckdienliches Werk zu besitzen, die Lektüre deutscher Dichter und Schriftsteller zu einem Hauptbildungsmittel der Jugend zu machen, dazu habe ich die Sammlung beider Lesebücher unternommen."

Scherr, Ignaz Thomas[2]): „Der Bildungsfreund; ein Lesebuch für den häuslichen Kreis und für höhere Volksschulen. Zürich 1835." — I. (Poetischer) Teil. 7. Aufl. 1877. — II. (Prosaischer) Teil. 8. Aufl. 1877[3]).

Leitender Grundsatz: „Jedes Lesebuch für schweizerische Mittelschulen und die Familien des Mittelstandes soll nach Anlage und Richtung die Förderung republikanischer Rechte und Tugenden als eine Hauptbedingung im Auge behalten".

Im prosaischen Teile der 2. Aufl. (1838) bemerkenswert: „Ausführliche Mitteilungen aus dem Leben großer und edler Männer (Epaminondas, Washington, B. Franklin, Kosciuszko, Escher von der Linth, Pestalozzi, P. Usteri)." „(19) Reden alter und neuer Eidgenossen." „(8) Reden, bezüglich auf Gründung der nordamerikanischen Republik." „Geschichte: A. Kämpfe der alten Griechen gegen die Perser. B. Freiheitskämpfe der Römer. C. Kampf der Deutschen gegen die Römer. D. Freiheitskämpfe der Schweizer."

Poplinski, Anton[4]): „Mustersammlung interessanter Stücke deutscher Prosaiker und Dichter; ein nützliches Lesebuch für Schule und Haus. Posen, Berlin und Bromberg 1836."

Preuß, August Eduard[5]), und Vetter, Johann Andreas[6]): „Preußischer Kinderfreund. Ein Lesebuch für Volksschulen. Königsberg i. Pr. 1836." 208. Aufl. 1881.

---

[1]) Oltrogge, geb. 1807 zu Lüneburg, gest. daselbst 1876. Er studierte zu Göttingen Theologie, gründete 1831 als Kandidat in seiner Vaterstadt eine höhere Mädchenschule, welcher er so lange vorstand, bis dieselbe (Ostern 1875) von der Stadt übernommen wurde.

[2]) Vgl. S. 180, Fußnote 3.

[3]) Die neueste Auflage des I. Teils bearbeitete der als Dichter und Novellist rühmlichst bekannte Gottfried Keller (geb. 1819), bis 1876 Staatsschreiber des Kantons Zürich; die Neubearbeitung des II. Teils ist durch Georg Geilfus geschehen.

[4]) Poplinski, geb. 1799, war Lehrer an der Kreisschule zu Fraustadt, 1825—51 Lehrer am Kgl. Marien-Gymnasium zu Posen, trat dann in den Ruhestand und starb 1868.

[5]) Preuß, geb. 1801 zu Kaukehmen, gest. 1839 zu Königsberg i. Pr. Er studierte zu

Über ihre Grundsätze bei der Zusammenstellung dieses Lesebuches sprachen sich die Herausgeber im Vorworte zur ersten Auflage folgendermaßen aus:

„1) Sie haben sich nicht dazu verstehen können, dies Lesebuch, wie in unserer Zeit so häufig geschieht, zu einem Kompendium aller in die Schule gehörenden Realien zu machen, und zwar deshalb nicht, weil einmal bei dem beschränkten Raume die Sache immer nur kurz und oberflächlich behandelt werden kann, sodann aber der Lesestoff dadurch so trocken und uninteressant wird, daß die Kinder, wie die tägliche Erfahrung lehrt, stets mit Unlust an das Lesebuch gehen. Zudem wird ja mit jedem Jahre mehr das Notwendigste aus den sogenannten gemeinnützigen Kenntnissen oder der Weltkunde in besonderen Unterrichtsstunden in unseren Schulen gelehrt, so daß die Kinder dasselbe auch ohne das Lesebuch empfangen.

2) Ebenso wenig haben sie den in anderen Lesebüchern eingeschlagenen Weg befolgen können, allerhand ersonnene sogenannte moralische Erzählungen zu geben. Solche waren selbst in den am längsten und meisten gebrauchten Lesebüchern mit wenigen Ausnahmen alle gleich einfach und plan, sowohl in Beziehung auf den Inhalt wie auch auf die Form der Darstellung. Die Kinder lernten diese Stücke zwar sehr leicht lesen, ohne jedoch den Gewinn der erlangten Lesefertigkeit an sich davongetragen zu haben; die moralische Lehre nahmen sie als aufgedrungene Beigabe, wie sie offen dalag, mit, oder ließen sie auch wohl öfter gleichgültig liegen, und kamen so mit dem Buche leicht und glücklich zu Ende das erste Mal. Aber mit dem neuen Kursus ging die Reihe von vorn wieder an, und bald zeigte es sich, daß die Teilnahme mit jeder folgenden Erzählung immer mehr schwand, weil die Gleichmäßigkeit der Darstellung und die Flachheit des Inhaltes dem Thätigkeitstriebe namentlich älterer Schüler keine Nahrung mehr gab. So wurde denn leeres Stroh gedroschen, so lange und so gut es ging.

3) Auch haben sie dies Lesebuch nicht zu einem bloßen Leselehrbuche machen mögen, wie hier und da geschehen, und haben darum nicht das Lesen der Laute, der Silben und Wörter nach einander in einer Menge von Beispielen gegeben, und den Lesestoff alsdann mit alleiniger Rücksicht auf die beim Lesen zu beobachtenden Regeln geordnet. So zweckmäßig unter anderen Umständen ein solches Buch sein kann, so wenig würde es dem Bedürfnisse unserer Schulen entsprechen.

4) Vielmehr halten sie dafür, daß ein Lesebuch für die Volksschule einen Lesestoff bieten müsse, der so angethan sei, daß auch das ältere Kind, selbst der erwachsene Mensch, ihn noch gern und mit Interesse wieder liest, und daß er um seines Inhaltes willen leicht dem Gedächtnisse sich einprägt. Das kann aber nur dann geschehen, wenn Verstand und Gemüt gleichmäßig angeregt werden. Daher haben sie teils angemessene wahre Erzählungen, teils Belehrungen aus dem Gebiete der den Kindern so nahe liegenden Natur, teils sinnvolle Denksprüche und Sprichwörter, sowie kleine Auseinandersetzungen über begriffsverwandte Wörter, teils Parabeln, Gedichte, Lieder und Fabeln aufgenommen.

Das Kind soll an seinem Lesebuch einen Schatz haben, den es um seines Verstand und Gemüt anregenden Inhaltes willen lieb gewinnt, und zu dem es auch in späteren Jahren gern noch öfter zurückkehrt, um neue Anregung zu empfangen.“ —

Der Inhalt des „Preußischen Kinderfreundes“ zerfiel in drei Abschnitte. Der erste behandelte das Satzlesen, der zweite brachte „leichtere“, der dritte „schwerere Lesestücke“. Ein „Anhang“ diente als Leitfaden für den Unterricht

---

Königsberg Theologie und Philologie, ward 1824 Hilfslehrer am Waisenhause, 1828 Inspektor des Schullehrer-Seminars.

[6]) Vetter, geb. 1795, gest. 1884. Er war von 1818 ab Hilfslehrer, später ordentlicher (Ober-) Lehrer am Kgl. Waisenhause und dem Schullehrer-Seminar zu Königsberg i. Pr. und trat 1867 in den Ruhestand.

in der Geschichte, Naturkunde u. s. w. Die wertvollsten Partieen des Buches bildeten Abschnitt II und III, in denen mit außerordentlichem Geschick und Verständnis aus der volkstümlichen Litteratur geschöpft war, was der Jugend eine gesunde Geisteskost zu bieten vermochte.

Der erste und der letzte Abschnitt lassen erkennen, daß die Verfasser auch den Anforderungen zu genügen suchten, welche die Freunde der realistischen Lesebücher und der Sprachbücher an das Schullesebuch stellten. Bot der erste Abschnitt eine Art grammatischer Beispielsammlung, so war der letzte ein strohdürrer Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte, Naturkunde u. s. w.

War der „Preußische Kinderfreund“ (I. Teil) für einfache Schulverhältnisse bestimmt, so suchte Vetter nach dem Tode seines Mitarbeiters Preuß auch höhere Ansprüche durch eine Fortsetzung jenes Buches zu befriedigen, welche einen ganz vorzüglichen Lesestoff bot. Sein Werk führte den Titel:

„Preußischer Kinderfreund; ein Lesebuch u. s. w. II. Teil. Für die Oberklasse der Volksschulen und die mittleren Klassen höherer Lehranstalten zusammengestellt. Königsberg i. Pr. 1842.“ 13. Aufl. 1873.

Auch hier folgten, wie im I. Teile, die Stücke in bunter Reihenfolge aufeinander; für bequeme Orientierung im Buche sorgte das Inhaltsverzeichnis. Ein Blick in den Band zeigt den wohlthuenden Gegensatz zwischen den Büchern der neuen und der früheren Richtung. Der Gedanke an eine sachliche Vollständigkeit ist aufgegeben, aber was geboten wird, ist nach Form und Inhalt gediegen und in hohem Grade geeignet, das Interesse der Schüler zu erwecken und zu fesseln.

So befinden sich z. B. in der „beschreibenden Prosa“ (17 Nummern) folgende Aufsätze:

„Allgemeine Ansicht der Erdoberfläche Deutschlands“, „Aussicht von einer Alpe“, „Das Bergwerk“, „Bildung der Erdoberfläche“, „Der Czirknitzer See“, „Das Erdbeben in Kalabrien“, „Friesen“, „Italien und Deutschland“, „Klima Europas“, „Kunststraße über den Simplon“, „Luftspiegelungen“, „Der Niagarafall“, „Der Rheinstrom“, „Des Schweizerlandes erste Gestalt“, „Das Seeschiff“, „Ein Tag unter dem Äquator“, „Valencia“.

Der poetische Teil des Buches enthält fast durchweg solche Lesestücke, die sich bis heute in unseren guten Lesebüchern erhalten haben. Von den 33 Gedichten in der zweiten Abteilung des poetischen Teiles sind beispielsweise in das Lesebuch von Dr. Karl Kehr und Theodor Kriebitzsch mehr als die Hälfte aufgenommen worden.

Eine von Vetter bearbeitete neue Ausgabe des I. Teils vom „Kinderfreund“ erschien 1856 (111. Aufl. 1882) nach Erlaß der „Regulative“, eine von Karl Hartung (1819—86) und Ferdinand Strübing (1804—85) in drei Abteilungen bearbeitete Ausgabe („Neuer deutscher Kinderfreund“) 1873—74, eine von Dr. Friedrich Joachim Günther (1814—77) und F. Strübing besorgte 1877, eine illustrierte Ausgabe 1883. In dieser letzteren sinkt das Buch wieder zum „Realienbuche“ herab.

Auch ins Polnische ward der „Kinderfreund“ übersetzt, und 1843 erschien (in 2. Auflage) eine von einem Geistlichen besorgte „Ausgabe für katholische Schulen“, die 1879 zum 12. Mal aufgelegt ward.

Schulz, Otto[1]): a) „Berlinisches Lesebuch für Schulen. Berlin 1840.“

---

[1]) Schulz, geb. 1782 zu Wurow bei Labes (Pommern), gest. 1849 zu Berlin. Er studierte von 1799 zu Halle Philologie, ward Hauslehrer, dann Gymnasiallehrer zu Stargard,

28. Aufl. 1879. — b) „Berlinisches Lesebuch für Schulen. Zweiter Teil. Berlin 1844." 3. Aufl. 1854.

Inhalt des ersten Teils: 1. Gebete und Gedichte geistlichen Inhalts. 2. Denksprüche. 3. Das güldene ABC. 4. Poetische Fabeln und Erzählungen. 5. Fabeln und Erzählungen in Prosa. 6. Aufsätze, Erzählungen und Beschreibungen verschiedenen Inhalts. 7. Natur, Gemüt und Vaterland in Gedichten. 8. Zur Naturkunde.

Was Schulz mit seinem Buche wollte, erfahren wir am besten aus einem seiner Aufsätze in dem von ihm (1836) begründeten „Brandenburgischen Schulblatte". Er sagt darin:

„Ein rechtes Lesebuch für Volksschulen muß in gewissem Sinne ein Volksbuch sein, eine reiche und wohlgeordnete Sammlung volksmäßiger Gedanken, Erzählungen und Betrachtungen, in einer anziehenden und, wenn ich so sagen darf, volksmäßigen Darstellung. Es giebt eine Menge schöner Denksprüche, in denen Männer aus dem Volke ihre praktische Weisheit niedergelegt haben, eine Menge Fabeln, Sagen und Erzählungen, die teils Volkslieder sind, teils verdienen, Volkslieder zu werden; es giebt endlich belehrende Darstellungen genug, die nicht für die Gelehrten, sondern für die Verständigen im Volke geschrieben sind, nicht gerade so klar, daß sie jeder Schulknabe sogleich verstehen kann, aber doch so faßlich, daß eine Erklärung des Lesestückes bei einigem Geschick des Lehrers keine Schwierigkeit hat. Solche Lesestücke bilden den eigentlichen Inhalt eines tüchtigen Lesebuches für Schulen, und das Lesebuch ist meines Erachtens das beste, das solchen Stoff am meisten und zugleich in der ansprechendsten Form giebt. — — Das Lesebuch soll volksmäßige Gedanken und Gesinnungen aussprechen, anregen, verbreiten; es soll dem Geiste des Schülers eine kräftige und gesunde Nahrung darbieten, einen Inhalt, der die Jugend anzieht, und an dem auch noch Erwachsene ihre Freude haben." [1])

Ein nicht zu unterschätzendes Verdienst des „Berlinischen Lesebuches" war es, daß es den zu jener Zeit veralteten Wilmsenschen „Kinderfreund" (Teil I) aus den Schulen Berlins und der Mark verdrängte. Es läßt auch die Absicht des Verfassers deutlich erkennen, ein gesundes geistiges Volksleben von der Schule aus zu schaffen. Auch war das Buch wohlgeeignet, die Liebe zum Vaterlande in den Herzen der Schüler zu wecken und zu stärken. Der Stoff ist durchweg guten Schriftstellern entnommen, nur die letzte Partie hat der Verfasser selbst bearbeitet, aber es ist bekannt, daß Schulz anziehend, verständlich und korrekt zu schreiben wußte. Dem Werte nach geringer ist der zweite Teil des Lesebuches, der für höhere Schulen bestimmt war, aber nur eine geringe Verbreitung gefunden hat.

Eine Neubearbeitung des „Berlinischen Lesebuches", die allerdings wenig der früheren Stoffe übernommen hat, erschien 1875. Sie wurde besorgt von Hermann Bohm[2]) und Heinrich Lübcky[3]).

Seit 1886 ist an der Herausgabe des Buches auch der Berliner Stadtschulinspektor Friedrich d'Hargues (geb. 1822) beteiligt.

---

dann wieder Hauslehrer, kam 1811 nach Berlin, wo er 1812 Kollaborator (später Professor) am Berlinisch-Köllnischen Gymnasium wurde, und wirkte von 1826 bis zu seinem Tode in Berlin als Provinzial-Schulrat.

[1]) „Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 6. Jahrg., Berlin 1841", S. 282—83.

[2]) Bohm, geb. 1824 zu Brunne bei Fehrbellin, gest. 1886 zu Berlin. Er besuchte das Berliner Seminar, war bis 1852 an Berliner Privatschulen, bis 1855 an der Vorschule des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums, hernach als Vorsteher einer Knabenschule thätig.

[3]) Lübcky, geb. 1830 zu Berlin, ist seit 1858 Lehrer an der Vorschule des Kgl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums daselbst.

Diesterweg, Adolf[1]): „Schul-Lesebuch. Zweiter Teil. Nach der Verwandtschaft des Inhaltes zusammengestellt. Krefeld 1840." — 4. Aufl. 1854.

Inhalt: 1. Religiöse Naturbetrachtung, Vertrauen auf Gott, Gottes Walten. 2. Naturansichten und Belehrungen. 3. Der Mensch. Gesinnungen und Thaten. 4. Anhang. (A. Das Weltgebäude. B. Von der Zeitrechnung und vom Kalender. C. Rettung der Nebenmenschen aus Gefahren.)

Der Inhalt dieses zweiten Teiles vom „Schul-Lesebuche" ist grundverschieden von dem des ersten Teiles. Er hat große Ähnlichkeit mit dem zweiten Teile des Preuß-Vetterschen Buches.

Wackernagel, K. E. Philipp[2]): „Deutsches Lesebuch. (Drei Teile.) Stuttgart 1843." — I. Teil. 35. Aufl. 1872. — II. Teil. 35. Aufl. 1873. — III. Teil. 23. Aufl. 1872.

Über Plan und Anlage seines Buches äußerte sich der Verfasser in einem besonderen Schriftchen[3]), das wiederholt aufgelegt worden ist.

Wackernagels Buch hat „eine entschieden christliche und eine ebenso entschieden nationale Richtung". Echt religiöse Gesinnung zu pflegen, ist des Verfassers Absicht, aber ebenso will er in den Schülern die Liebe zum Vaterland erwecken und erhalten. „Im Anschauen seiner Erniedrigung und seiner Erhebung soll ihr Herz für größere Leiden und Freuden schlagen lernen, als die Familie ihnen bietet, und nicht für erdichtete, sondern für erlebte. Das ist nationale Erziehung, wenn der Jugend Liebe für ihr Volk und ihre Sprache eingepflanzt wird."

Durch die Art der gebotenen Stücke, deren Lektüre „die Mühseligkeit des unaufhörlichen Lernens auf eine wohlthuende Weise" unterbrechen soll, will der Verfasser weiter „dem Geschmack der Schüler eine wünschenswerte Richtung geben" und „einen von allen Ansichten über den deutschen Sprachunterricht unabhängigen Einfluß auf die Sprachbildung der Schüler" ausüben. Endlich soll das Buch „die jungen Leser auf eine freundliche Weise in die Litteratur einführen". Der Verfasser sagt über diesen Punkt: „Es werden ihnen bei längerer Beschäftigung mit dem Lesestoff zugleich die Namen unserer Dichter geläufig, das Buch nennt bald dieses, bald jenes Werk derselben, sie erfahren von verschiedenen Zeiten der Litteratur und werden auf mancherlei Bezüge derselben hingewiesen, lernen auch einige derselben schon näher kennen, und sei es nun, daß die Knaben in späteren Schulklassen weiter geführt werden, sei es, daß sie die Schule früher verlassen, immer werden sie an den Erinnerungen, die sie von dem Buche mitbringen, sich besser zurechtfinden und erweiternd und berichtigend an dieselben anknüpfen können." — Ganz besonders interessant ist es, zu beobachten, mit welchem Geschick der Verfasser Prosa und Poesie in Verbindung mit einander gesetzt hat. Eine Scheidung derselben verwirft er gänzlich und äußert sich über die Anordnung überhaupt folgendermaßen: „Es ist für Schüler und Lehrer nichts ermüdender, als wochen- und monatelang immer Gegenstände derselben Art zu lesen, etwa gar mehrere hundert Sprichwörter hinter einander fort. Deshalb sind gute Lehrer bei dem

---

[1]) Vgl. Eduard Langenberg: „A. Diesterweg. Sein Leben und seine Schriften. Frankfurt a. M. 1867."

[2]) Wackernagel, geb. 1800 zu Berlin, gest. 1878 zu Dresden. Er war von 1829 Lehrer an der Friedrichs-Werderschen Gewerbeschule zu Berlin, von 1839 Lehrer zu Stetten, von 1845 Professor am Realgymnasium zu Wiesbaden, von 1850 Direktor der städtischen Realschule zu Elberfeld. Von 1860 lebte er als Privatmann zu Dresden.

[3]) „Der Unterricht in der Muttersprache. Stuttgart 1843."

Gebrauch solcher Lesebücher in der Regel von der Ordnung abgewichen und haben die Stücke außer der Reihenfolge lesen lassen. Mein Lesebuch nimmt ihnen die damit verknüpfte Mühe und Verlegenheit ab. Andere, die der Meinung sind, die Einteilung sei die Hauptsache, und die Lesestücke dürften bloß als Beispiele zu jeder Nummer betrachtet werden, können sich ja leicht eine Einteilung entwerfen und dann ebenso die Stücke meines Büchleins außer der Reihe lesen lassen. — Mir schwebt im allgemeinen das Bild eines schönen Gartens vor. Wie in einem solchen Bäume, Sträucher und Blumen aller Art wechseln, die Wege bald an Wiesen vorbei, bald durch Blumenbeete führen, bald an einem Bache hin, auch wohl über eine Brücke, und dann das Dunkel eines Kieferganges uns aufnimmt, oder wir in Schlangenwegen den Hügel hinaufsteigen, von dem wir unterwegs bald in den Garten, bald auf den Fluß sehen, während die Vögel singen oder, wenn es Abend ist und wir uns gelagert, Waldhörner aus dem Thale herauf klingen und zuletzt beim Heimgang noch die Brunnen uns nachrauschen —, ich meine, so sollte schon die kleine Litteratur eines Lesebuches die jungen Herzen wie ein heimatlicher Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führt, in dem sie auch wohl eine Zeit lang irregehen können, um sich an einer erhabenen Stelle bald wieder zurecht zu finden." — Wackernagels Buch ist zweifellos auf dem Gebiete der Lesebuch-Litteratur eins der tüchtigsten und bedeutendsten, denn es ist hervorgegangen aus der Feder eines Mannes von ebenso christlichem als nationalem Sinne, der mit feinstem Geschmack genaueste Quellenbekanntschaft und vortreffliche Kenntnis der Sprache verband. — Ohne Zweifel hätte das tüchtige Buch noch weitere Verbreitung gefunden, wenn der Verfasser nicht durch radikale, der Zeit weit vorauseilende orthographische Verbesserungsversuche viele Direktoren und Schulvorstände von der Einführung seines Werkes in ihre Anstalten zurückgeschreckt hätte.

Eine Neubearbeitung des Buches erschien 1882, besorgt von Eduard Sperber[1]) und Johann Gottfried Zeglin[2]).

Einen direkten Gegensatz zu dem Wackernagelschen Buche bildet:

Harms, Klaus[3]): „Schleswig-Holsteinischer Gnomon; ein allgemeines Lesebuch insonderheit für die Schuljugend. Kiel 1843." — 3. Aufl. 1854.[4])

Die 189 Lesestücke lassen sich etwa folgendermaßen gruppieren: 1) Wort, Sprache, Schrift (dabei Proben aus der Schriftsprache der verschiedenen Jahrhunderte), Zahl, Kunst. 2) Einblick in die Natur. 3) Die Menschen nach ihren verschiedenen Sprachen, Religionen, Rassen, Lebensaltern, Ständen. 4) Geschichtliches, Verfassungsrechtliches. 5) Sittliches. 6) Speziell-Vaterländisches, Politisches, Gewerbliches, Landwirtschaftliches. 7) Kirchliches. — Wir zählen, um ein deutlicheres Bild zu geben, die Lesestücke einer dieser Gruppen, und zwar der vierten, her: Lesestück 81. Verordnung wegen Aufhebung der Leibeigenschaft. 82. Wie stand es um die Leibeigenen? (August Friedrich Forchhammer). 83. Wilhelm Tell und die drei Männer in Grutli 1307 (Heinrich

---

1) Sperber, geb. 1834 zu Merseburg, war Seminardirektor zu Dramburg (Pommern) und (von 1877) Eisleben und wirkt jetzt als Regierungs- und Schulrat zu Breslau.

2) Zeglin, geb. 1837 zu Beyersdorf bei Pyritz, war früher Seminarlehrer zu Bütow und ist jetzt Vorsteher der Kgl. Präparandenanstalt zu Schmiedeberg in Schlesien.

3) Harms, geb. 1778 zu Fahrstedt bei Marne, gest. 1855 zu Kiel. Er studierte zu Kiel Theologie und Philosophie, war 1802—6 Hauslehrer zu Probsteierhagen, dann Diakonus zu Lunden, von 1816 Archidiakonus, von 1835 Probst an der Nikolaikirche zu Kiel, von 1841 Oberkonsistorialrat. Im Jahre 1848 erblindete er.

4) Eine ausführliche Besprechung des „Gnomon" von Otto Schulz findet sich im „Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 9. Jahrg., Berlin 1844", S. 95—106.

Zschokke). 84. Allgemeines Gesetz wegen Anordnung von Provinzialständen in den Herzogtümern Schleswig und Holstein. 85. Aus zwei Predigten bei den Eröffnungen der Ständeversammlungen (Joh. Karl Julius Hertzbruch und Joh. Friedr. Callisen). 86. Der Bruder Klaus (Joh. v. Möller). 87. Die Erstürmung der Bastille (Droysen). 88. Aus der Glocke (Schiller). 89. De Sezes Rede für den König Ludwig XVI. (aus Girtanner). 90. Wie späterhin die Revolution sich gewiesen (Goethe). 91. Eine Reveille (Arndt). 92. Sprache und Schrift (Herder). 93. Überfall Kopenhagens (Allen). 94. Von Napoleons Gewaltthätigkeiten drei. 95. Wegnahme der dänischen Flotte (Allen). 96. Napoleons Zug nach Rußland (Jerrer). 97. Aussprüche, betreffend das Verhältnis zwischen Fürst und Volk. 98. Von Krieg und Kriegswesen. 99. Hektor als Gatte und Vater (Homer). 100. Eigentum (Hippel). 101. Das Goldstück (Rückert). 102. Das Goldstück (Rückert). 103. Einige allgemeine Betrachtungen über das Recht. 104. Römisches Recht (Ratjen). 105. Das Schleswig-Holsteinische Privatrecht (Niels Nikolaus Falck). 106. Römisches oder heimisches Recht (Markus Tönsen) u. s. w.

Von dem idealen Zuge in Wackernagels Buche ist in Harms „Gnomon" nichts zu spüren, daher auch das fast gänzliche Beiseitelassen der poetischen Litteratur. „Geständlich will der ‚Gnomon' die Schule aus der Schule hinausführen, binnen welcher man sie zu sehr hält, von Welt und Wirklichkeit wie abgeschlossen, nach einem Ausdruck jemandes: Es wird da an Rocken gesponnen, um welche kein Flachs ist; meine 189 Stücke, spricht der ‚Gnomon', sind alle dünner und dicker angebreitete und zum Teil schon angesponnene Rocken. Nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen, sagten die Lateiner. Er kennt die schnelle Umwandlung der Jugend nicht, weder ihres Verstandes, noch ihres Gemütes, daß sie bis zum Austritt aus der Schule sich nur im Schulkreise und Schulkursus bewegete, tags danach aber oder eine Woche danach im Volksleben. Hannibal war neun Jahre alt, als ihn sein Vater zu einem Altar führte und zu dem Schwur, die Römer zu hassen. — Gelte hier auch das Sprichwort nach seinem Maß: Was Hänschen nicht lernt, das lernt Hans nimmer"[1]) u. s. w. — Der „Gnomon" sollte ein Volks- und Schullesebuch sein, insonderheit für die Herzogtümer Schleswig-Holstein. Von den einzelnen Aufsätzen ist etwa der dritte Teil von Harms selbst, ein Teil der übrigen von anderen Schleswig-Holsteinischen Schriftstellern verfaßt. — „Für die Schulen mag das Buch wohl ein wenig zu hoch gehen mit seinen Proben aus dem Altdeutschen u. dgl., vorzüglich auch mit der Wahl seiner Gegenstände und den Anforderungen, die es an den Ernst der Leser stellt. Aber ein Volksbuch ist es, ein prächtig Lesebuch, nicht nur für Bürger- und Bauersmann, und sollte in den öffentlichen Büchersammlungen nicht fehlen." Dies das Urteil Dr. Karl Schneiders[2]) über das Buch, von dem schon Otto Schulz sagte: „Hier ist nichts von den läppischen und täppischen Erzählungen, die hier und da noch immer als Hauptbestandteile eines Schul-Lesebuches gelten, nichts von der pädagogischen Kochkunst, die manche Lesestücke in manchen Sammlungen ungenießbar macht, nichts von dem Streben der pädagogischen Männlein, die gern zu den Kindlein hinabkauern, anstatt das Kind zu sich hinaufzuziehen; hier ist eine reiche Tafel mit reichlicher und gesunder Kost, nur ist die Kost für die Jugend mitunter zu derb, einiges davon allzu stark

---

[1]) Vorwort zum „Gnomon".

[2]) Dr. Karl Schneider (geb. 1826): „Klaus Harms, der evangelische Prediger, Priester und Pastor. Ein Lebensbild. Bielefeld 1861." S. 66.

oder nicht hinreichend gewürzt, und manches aufgetragen, was zu dem Ganzen dieses Gastmahls nicht passen will."

Fulda, Karl[1]: „Deutsches Lesebuch für Seminare und Bürgerschulen, sowie für die Oberklassen gehobener Volksschulen. Zeitz 1843."[2])

Das Lesebuch „soll den Leser durch das Jahr begleiten, mit ihm reden von dem, was ihn als Freund der Natur, als Glied der Kirche, als Sohn des Vaterlandes anspricht. Nicht Naturgeschichte soll es lehren, sondern anleiten, die Natur sinnig zu betrachten; nicht die Feste des Kirchenjahres soll es besingen und besprechen, nicht über die Perikopen predigen, sondern den Leser gewöhnen, mit dem in Verein zu denken und zu empfinden, was die Kirche in ihrem Jahre bringt; nicht vaterländische Geschichte soll es vortragen, sondern die großen Tage und teuren Männer der vaterländischen Geschichte mit dem Leser feiern. — Wenn bei der Melodie, welche unser Leben in seinen besonderen Beziehungen absingt, Kirche, Natur und Vaterland ihre Accorde in Geist und Gemüt tönen lassen, die Kirche aber den Grundton anschlägt, dann giebt es einen guten Klang."

Der Inhalt der vier Abteilungen des Buches ist folgender: A. Winter-, Advents-, Weihnachts-, Epiphanias-Zeit. B. Frühlings-, Fasten-, Oster-, Pfingst-Zeit. C. Sommer-, Trinitatis-Zeit. D. Herbst-, Trinitatis-Zeit. — Daß viele Stücke haben willkürlich eingereiht werden müssen, versteht sich von selbst.

Sartorius, R. [d. i. Schneider, Robert[3])]: „Lebensspiegel. Ein deutsches Lesebuch für Schule und Haus. I. Teil (Für Mittelklassen). Breslau 1843." 3. Aufl. 1859. — II. Teil (Das Buch der Natur) 1843. — III. Teil (Das Buch der Menschen) 1846. 2. Aufl. 1859.

„Dem Verfasser ist das Lesebuch in der Volksschule das wichtigste Schulbuch nächst Bibel, Gesangbuch und Katechismus; er wünscht es zu einem Lebensspiegel zu machen, in welchem der Schüler die Dinge dieser Welt und die Verhältnisse des Lebens kennen, betrachten und beurteilen lernt, durch sie Frische und Lebensthätigkeit erlangt; dazu muß das religiöse Moment sich durch das Ganze hindurchziehen; Verstand, Gemüt und Willen müssen gleichmäßig erfaßt und ausgebildet werden." — — „Im ganzen ist dies Lesebuch nach Stoff und Darstellung höher gehalten, als die meisten Lesebücher der Volksschule; denn der Verfasser ist der Überzeugung, daß ein solches Heben des Kindes und des Volkes mit Vermeidung der gefährlichen Klippe falscher Bildung oder Verbildung notwendig sei, und hofft, daß die im ganzen gemütliche Darstellungsweise dennoch das Kind ansprechen wird."

Scholz, Christian Gottlieb[4]): „Deutsches Lesebuch für die Jugend im Alter von neun bis vierzehn Jahren. Eine Sammlung größtenteils neuer Lesestücke aus dem Natur- und Menschenleben zur Bildung des Geistes und Herzens. Breslau 1845." — 3. Aufl. 1851.

---

[1]) Fulda, geb. 1805 zu Schochwitz im Mansfeldischen, war 1837—43 Seminarlehrer zu Weißenfels. Er starb 1868 zu Biere bei Magdeburg als Superintendent der Ephorie Atzendorf.

[2]) Das Buch bot sich als Fortsetzung der „Lese- und Sprachbücher" und der „Faßlichen Anweisung zum deutschen Sprachunterricht" von Wilhelm Harnisch (1787—1864).

[3]) Schneider, geb. 1798 zu Breslau, gest. 1871 zu Stolp in Pommern. Er war 1828—50 Seminarlehrer in Bunzlau, lebte dann zu Roslasin bei Lauenburg (Pommern), von 1853 zu Reddenthin bei Stolp.

[4]) Scholz, geb. 1791 zu Groß-Neudorf bei Brieg a. d. O., gest. 1874 zu Breslau. Er besuchte das Breslauer Seminar, ward 1813 Lehrer zu Kreuzburg, 1818 Rektor der Stadtschule zu Neiße, 1834 Oberlehrer am Seminar zu Breslau. Nach der Auflösung dieser Anstalt (1846) unterrichtete er an einer höheren Mädchenschule zu Breslau und gründete später eine Lehrerinnenbildungsanstalt, an welcher er bis zu seinem Tode thätig blieb.

Über sein Buch sagt der Verfasser im Vorwort zur zweiten Auflage: „Unser Lesebuch wird nicht Religion lehren, keine Religionslehre sein, aber dem religiösen Geist und Gemüt unserer Jugend gesunde Nahrung geben — das will es. Die Alten sollen darin mit Andacht, und Kinder mit Lust lesen; eine zweite Bibel soll das Lesebuch dem Schüler sein, zu dem er auch noch nach der Schulzeit mit Vergnügen greift." — „Das Buch ist auch kein Realbuch, aber es enthält Realien, und diese in anziehender Form der Darstellung, als Natur- und Lebensbilder. Geordnete Lehrgänge für die Realien gehören nicht in ein Lesebuch. Die Lehrer wissen am besten, wie es damit steht, und daß die Schüler ungern in solchen Büchern lesen." — „Wir besitzen für jedes Gebiet der Realien sehr zweckmäßige Handbüchlein für Schüler, die mehr geben und leisten als ein Real-Lesebuch, von welchem auch das vollständigste nicht ausreicht." — „Über die Anordnung wolle man mit dem Herausgeber nicht rechten. Es steht im Buche Leichtes neben Schwerem, Niedriges neben Hohem u. s. w. in bunter Abwechselung, jedoch nicht überall beziehungslos. In der Natur ist es nicht anders, und doch finden wir darin alles so schön." — „Wer Lesestücke vermissen sollte, die da bezwecken, den Ton des Ernstes, des Scherzes, des Hohns u. s. w. (nach Schlez u. a.) einzuüben, dem erlaubt sich der Herausgeber zu erwidern, daß er sich zur Aufnahme solcher nicht verstehen konnte, weil es sündlich ist, auf diese Weise in die natürliche Entwickelung und Bildung des Gemütes der Kinder einzugreifen. Es sollen unsere Kinder in der Schule nicht schauspielern, nicht Gefühle heucheln lernen."

Inhalt: 1. Erzählungen und Parabeln. 2. Fabeln. 3. Märchen und Sagen. 4. Historisches. 5. Geographisches. 6. Physikalisches. 7. Naturgeschichtliches. 8. Gewerbliches. 9. Sprachliches, Sprichwörter, Sentenzen. 10. Gebete, Gedichte, besonders religiösen Inhalts. 11. Anhang.

Wie der Inhalt zeigt, hat das Buch eine gewisse Verwandtschaft mit den Realien-Lesebüchern, mit denen es auch das Streben nach stofflicher Vollständigkeit gemein hat. Die Lesestücke sind etwas trocken. Von hervorragenden Schriftstellern bietet es wenig. Des Verfassers Leistung ist offenbar weit hinter seinem Streben zurückgeblieben.

Curtman, Wilhelm[1]: „Das Vaterland, ein Lesebuch für die oberen Klassen der Volksschule. Darmstadt 1846."[2])

Inhalt: 1. Die Natur des Vaterlandes. 2. Land und Volk. 3. Poesie der Deutschen. 4. Blicke über das Vaterland hinaus.

Auras, Reinhold[3]), und Gnerlich, Gottlieb[4]): „Deutsches Lesebuch. I. Teil. Breslau 1847." 10. Aufl. 1877. — II. Teil. 1850. 5. Aufl. 1877.

---

[1]) Curtman, geb. 1802 zu Alsfeld (Großh. Hessen), gest. 1871 zu Gießen. Er studierte zu Gießen, ward Hauslehrer, stand dann einer Privatschule zu Michelstadt im Odenwalde vor, ging als Gymnasiallehrer nach Gießen, 1830 als Gymnasialdirektor nach Worms, 1833 als Schuldirektor nach Offenbach, 1841 als Seminardirektor nach Friedberg in der Wetterau. 1864 trat er in den Ruhestand und verzog nach Gießen.

[2]) Von demselben Verfasser erschien auch: „Lesebuch für die Stufe der Anschauung. Gießen 1845." — 7. Auflage (bearbeitet vom Kreis-Schulinspektor Heinrich Freienfehner) 1877.

[3]) Auras, geb. 1811 zu Nieder-Kunzendorf bei Münsterberg, gest. 1879 zu Breslau. Er war Lehrer zu Gleiwitz, dann Mädchenschullehrer zu Breslau, 1837 bis zu seiner Pensionierung (1876) Lehrer an der Realschule am Zwinger daselbst.

[4]) Gnerlich, geb. 1804 zu Jeschütz (Kreis Trebnitz), gest. 1883 zu Breslau. Er war von 1836 Hilfslehrer an einer höheren Mädchenschule zu Breslau, dann bis zu seiner Pensionierung (1867) Lehrer an der Realschule am Zwinger daselbst.

Der das Buch bevorwortende Cäsar Albano Kletke[1]) sagt über dasselbe: „Es soll der doppelte Zweck der Sprach- und der Geistesbildung gefördert werden, daher bei Aufnahme der Lesestücke gleich sehr auf Form und Inhalt zu rücksichtigen war. In sprachlicher Hinsicht sollten dieselben geeignet sein, den Wortschatz des Schülers zu bereichern, das Sprachgefühl und den Stil bilden zu helfen, und mannigfachen Stoff zu mündlicher und schriftlicher Darstellung zu geben; anderseits sollte durch geistvolle Behandlung des Materials der jugendliche Geist in der Entwickelung und Übung seiner Kräfte allseitig unterstützt und gefördert werden. Es soll das Nachdenken geweckt und geübt, das Gefühl erwärmt und veredelt, der Wille gekräftigt und von dem Irdischen zum Himmlischen, zu Gott emporgelenkt werden. So wird das Lesebuch, auch ohne positive Glaubenssätze zu predigen, doch wahre Religiosität fördern und, indem es die vaterländischen Helden und Sänger der Jugend als Muster vorführt, die Liebe zum deutschen Vaterlande und seinen angestammten Fürsten in den jugendlichen Herzen beleben und befestigen."

Vogel, Karl[2]): „Germania; vaterländisches Lesebuch für die reifere Jugend. Leipzig 1847." — 3. Aufl. 1872.[3])

Ähnlich wie Ph. Wackernagel suchte K. Vogel durch sein Buch „deutsche Gesinnung, ungeheuchelte, klare, aus der richtigen Erkenntnis hervorgegangene Liebe zum deutschen Vaterlande zu pflegen." Er gab sein Buch in der Absicht heraus, „in unserer Jugend, in der Schule und im Hause echt vaterländische Gesinnung zu wecken, zu nähren und zu klären, durch die möglichst einfache und ansprechende Vermittelung genauer Kenntnis deutschen Landes, deutschen Volkes und deutscher Sprache. Denn diese drei sind so innig untereinander verwachsen, daß man von ihnen behaupten könnte, sie bilden die Dreieinigkeit einer jeden Nationalität. Wer sich daher die Aufgabe stellt, zur echten, bewußtvollen, thatkräftigen Vaterlandsliebe zu erziehen, der muß seinen Zögling ebensowohl das Land, wie das Volk und die Sprache, und zwar letztere wiederum vorzugsweise als Ausdruck und Zeugen vaterländischer Beziehungen und Gesinnungen kennen lehren, weil sie dann erst recht voll und hell klingt." — Der Verfasser klagt, daß der Jugend fremde Länder oft bekannter und interessanter gemacht würden, als „ihr eigenes herrliches deutsches Land und Volk. Das soll aber nicht sein, darf nicht so bleiben, wenn's wirklich besser werden soll unter uns, wenn wir eine ihrer selbst sich bewußte Jugend erziehen, wenn wir uns nicht schämen wollen gerade den Nationen gegenüber, die wir so oft bevorzugen beim Unterricht auf Kosten der unsrigen!" — — „Unsere Jugend erglüht für vieles, nur nicht immer und überall für das, was vor vielem not ist, fürs Vaterland."

Inhalt: I. Deutsches Land (geographische Charakterbilder). II. Deutsches Volk (Bilder aus der deutschen Geschichte, Vorführung geschichtlich bedeutender Persönlich-

---

[1]) Kletke, geb. 1805 zu Brieg bei Breslau, studierte zu Breslau, war nacheinander Lehrer an höheren Lehranstalten zu Breslau, Öls, Breslau, habilitierte sich 1833 als Privatdozent an der Universität des letztgenannten Ortes, ward 1836 Rektor (1846 Direktor) der höheren Bürgerschule (jetzt Realschule) am Zwinger zu Breslau und trat 1876 in den Ruhestand.

[2]) Vogel, geb. 1795 zu Stadt-Ilm (Schwarzburg-Rudolstadt), gest. 1862 zu Leipzig. Er studierte zu Jena Theologie und Philologie, war mehrere Jahre an einer Privat-Erziehungsanstalt als Lehrer thätig, kam 1824 als Direktor der höheren Stadtschule nach Krefeld, 1832 als Direktor der Bürgerschule nach Leipzig. Sein Sohn war der bekannte Afrikareisende Eduard Vogel (1829—55), seine Tochter ist die Schriftstellerin Elise Polko (geb. 1832).

[3]) Die 3. Auflage wurde bearbeitet von Karl Ramshorn (geb. 1812), von 1840 Bürgerschullehrer, von 1849 Bürgerschuldirektor zu Leizig, dann Privatmann zu Dresden.

keiten u. s. w.). III. Deutsche Sprache (neuhochdeutsche Sprachproben von Luther bis auf unsere Zeit).

Poetische Lesestücke fehlen in dem Buche[1]).

Berthelt, August[2]); Jäkel, Julius[3]); Kell, Julius[4]); Petermann, Karl[5]); Thomas, Louis[6]): a) „Lebensbilder II. (Lesebuch für Mittelklassen deutscher Volksschulen, nach dem Anschauungsunterrichte von Denzel geordnet.) Leipzig 1848." 66. Aufl. 1886. — b) „Sächsisches Lesebuch für die oberen Klassen in Stadt- und Landschulen. Dresden 1847." 39. Aufl. Leipzig 1885. (Von der 2. Auflage ab unter dem Titel: „Lebensbilder III".) — c) „Lebensbilder IV. (Deutsches Familienbuch; eine Sammlung von Musterstücken deutscher Poesie und Prosa.) Leipzig 1850." 5. Aufl. 1874.

Die Bücher von Berthelt und Gen. waren hervorragende Erscheinungen auf dem Gebiete der Lesebuch-Litteratur und haben weite Verbreitung gefunden.

Berthelt, Petermann und Thomas waren auch beteiligt bei der Herausgabe des Lesebuches:

„Die Muttersprache. Lesebuch für mehrklassige Volksschulen in acht Abteilungen; herausgegeben von Berthelt, Petermann, Thomas und Moritz Baron[7]), Theodor Junghanns[8]), Hermann Schindler[9]). I. Teil. Leipzig 1878." — II. bis VIII. Teil 1877.

---

[1]) Wir erinnern hier noch an das zwanzig Jahre früher von demselben Verfasser und Wilhelm Zernial herausgegebene

„Deutsche Lesebuch für Schule und Haus; zunächst zur Beförderung religiös-sittlicher Bildung in Elementar- und Bürgerschulen. Krefeld 1827." — 14. Aufl. 1860.

Dieses Buch soll „mitwirken, Christus-Religion und Sittlichkeit in Schule und Haus zu verbreiten, indem es dem Kinde einen unterhaltenden, vom Leichteren zum Schwereren übergehenden Lesestoff bietet, welcher die Erkenntnis des Wahren, Guten und Schönen in demselben begründet, Bewunderung und Liebe für Edles und Großes in ihm erweckt und ihm endlich das Menschenleben in seiner höchsten Beziehung zu Gott in Christo darstellt."

Es enthält: 1. Eine Auswahl von Parabeln, moralischen Erzählungen und Legenden. 2. Edle Züge aus dem wirklichen Leben. 3. Eine Darstellung des Menschenlebens in seiner höheren Beziehung, größtenteils in Worten der heiligen Schrift. 4. Lieder und Gebete. 5. Eine Auswahl von Sprichwörtern als Anhang.

Vogels Mitarbeiter, Wilh. Zernial, geb. 1798 zu Stockensleben (Reg.-Bezirk Magdeburg), gest. 1831, war vom August 1822 evangelischer Pfarrer zu Krefeld.

[2]) Berthelt, geb. 1813 zu Großröhrsdorf bei Pulsnitz, wird zu Dresden 1833 Lehrer an einer Realschule, 1838 an der Bürgerschule, kommt 1842 als Direktor an die erste Bezirksschule, 1846 in gleicher Stellung an die erste Bürgerschule und wird 1874 Kgl. Bezirks-Schulinspektor daselbst. Vor einigen Jahren ist er in den Ruhestand getreten.

[3]) Jäkel, geb. 1811, gest. 1875 zu Dresden, war von 1833 Lehrer, von 1848 Schuldirektor daselbst.

[4]) Kell (1813—49) war 1838—46 Rektor zu Kirchberg, gab dann seiner angegriffenen Gesundheit wegen sein Amt auf und übernahm die Redaktion der „Sächsischen Schulzeitung", welche er aber nur kurze Zeit fortführte. 1846 verzog er nach Leipzig, wo er die „Illustrierte Zeitung für die Jugend" bis zu seinem Tode redigierte.

[5]) Petermann (1809—81) war von 1830 Lehrer, von 1839 Schuldirektor zu Dresden.

[6]) Thomas, geb. 1815 zu Pegau, gest. 1878 zu Leipzig. Er war 1832—33 Lehrer zu Gottscheina, 1833—35 Lehrer zu Möckern bei Leipzig, 1853—72 Bürgerschullehrer zu Leipzig, hernach Direktor der Ratsfreischule daselbst.

[7]) Baron, geb. 1839 zu Müglenz bei Wurzen, war nach einander Lehrer zu Wurzen, Limbach, Rochlitz, kam 1869 als Bürgerschullehrer nach Dresden, wo er seit 1881 Direktor einer Bezirksschule ist.

[8]) Junghanns, geb. 1843 zu Hirschfeld bei Nossen, war von 1862 ab Lehrer zu Alt-Oschatz, Kleinstruppen, Dresden, und ist seit 1883 Direktor einer Bezirksschule zu Dresden.

[9]) Schindler, geb. 1843 zu Döbern bei Mutzschau, war 1863—82 Lehrer zu Dresden und ist seitdem Direktor einer Bezirksschule daselbst.

Von diesem Buch erschien 1880 auch eine fünfteilige, 1876—77 eine dreiteilige Ausgabe.

Sostmann, Friedrich[1]): „Lesebuch für Elementarklassen, mit Vorwort von Prof. Dr. Karl Volkmar Stoy (1815—85). I. Teil. Jena 1848." 4. Aufl. 1870. — II. Teil. 1852. 4. Aufl. 1864.

Lüben, August[2]) und Nacke, Karl[3]): „Lesebuch für Bürgerschulen. (Sechs Teile.) Leipzig 1851." — I. Teil. 23. Aufl. 1885. — II. Teil. 35. Aufl. 1885. — III. Teil. 33. Aufl. 1886. — IV. Teil. 28. Aufl. 1886. — V. Teil. 26. Aufl. 1886. — VI. Teil. 22. Aufl. 1887.[4])

Die Fortsetzung bildet A. Lübens:

„Auswahl charakteristischer Dichtungen und Prosastücke zur Einführung in die deutsche Litteratur. Ein Lehr- und Lesebuch für höhere Schulanstalten und zum Selbstunterrichte. I. Teil. (Von der Urzeit bis Lessing.) Leipzig 1864." 5. Aufl. 1880. — II. Teil. (Von 1770 bis zu Goethes Tode.) 1864. 6. Aufl. 1885. — III. Teil. (Von Goethes Tode bis zur Gegenwart.) 1864. 5. Aufl. 1880.[4])

Sehr tüchtige und weit verbreitete Lesebücher[5]).

Gude, Karl[6]) und Gittermann, Louis[7]): „Vaterländisches Lesebuch. (Drei Teile.) Magdeburg 1851." — I. Teil. 35. Aufl. 1875. — II. Teil. 17. Aufl. 1868. — III. Teil. 17. Aufl. 1870.

In neuer Bearbeitung erschien der I. Teil 1876 (36. Aufl.), der II. Teil 1875 (26. Aufl.), der III. Teil 1875 (23. Aufl.). Den ersten Teil bearbeitete Julius Haubold[8]), die beiden anderen Teile bearbeitete Gude in Gemeinschaft mit Haubold.

Nach der Ansicht der Verfasser soll das Lesebuch durch seinen Inhalt den gesamten Unterricht unterstützen und den gemeinsamen Mittelpunkt desselben, die sittlich-religiöse Bildung, überall im Auge behalten, es soll dem seelenlosen Materialismus wie der stofflosen Empfindsamkeit gleich fern bleiben, nicht einseitig eine Thätigkeit des Geistes in Anspruch nehmen, sondern den ganzen Menschen erfassen und so in der gleichmäßigen

---

[1]) Sostmann war Lehrer am Pfeifferschen Institut zu Jena, ging später als Schuldirektor nach Celle (Hannover) und starb dort 1879.

[2]) Lüben, geb. 1804 zu Golzow bei Küstrin, gest. 1873 zu Bremen. Er war Zögling des Seminars zu Neuzelle, wirkte von 1822 als Lehrer zu Weißenfels, Dorf-Alsleben, Aschersleben, wurde 1850 Rektor der Bürgerschule zu Merseburg, 1858 Seminardirektor zu Bremen.

[3]) Nacke, geb. 1821 zu Aschersleben, Zögling des Weißenfelser Seminars, wurde 1840 Lehrer zu Ermsleben bei Aschersleben, 1850 Bürgerschullehrer zu Merseburg. Er starb schon 1855.

[4]) Die neueren Auflagen wurden durch Heinrich Huth (geb. 1833), Rektor zu Langensalza, besorgt.

[5]) Über die Entstehung dieser Lesebücher vgl.: „A. Lüben. Sein Leben und seine Schriften. Von ihm selbst beschrieben. Leipzig 1872." S. 101—4. — Den Kommentar zu dem Lüben-Nackeschen Lesebuche bildet die Schrift: „Einführung in die deutsche Litteratur. Drei Teile. Leipzig 1854."

[6]) Gude, geb. 1814 zu Hasserode bei Wernigerode, Zögling des Halberstädter Seminars, war anfänglich Bürgerschullehrer zu Merseburg, später (bis zu seiner vor einiger Zeit erfolgten Pensionierung) Lehrer an der städtischen höheren Mädchenschule zu Magdeburg.

[7]) Gittermann, geb. zu Neuhaldensleben, Zögling des Magdeburger Seminars, starb 1857 zu Magdeburg, 36 Jahre alt.

[8]) Haubold, geb. 1828 zu Magdeburg, Zögling des dortigen Seminars, ist jetzt Lehrer an einer mittleren Mädchenschule seiner Vaterstadt.

Belebung und Befruchtung aller Seelenkräfte dem höchsten Ziele aller Bildung, der sittlich-religiösen, zuführen. — Da das Vaterland der Krystall ist, in welchem sich die Farben der übrigen Welt reflektieren, und die Basis, ohne welche alle unsere Kultur unfruchtbar bleiben würde, so ist dieses besonders berücksichtigt. „Den Blick der Schüler von der umgebenden Außenwelt in die Innenwelt zu eröffnen und den Geist in seinem Gemüte zu erfassen, ist der leitende Gedanke bei der Wahl der prosaischen, wie der poetischen Stücke gewesen."

[Bührer[1]), Harlin[2]), Kaiser[3]); Riecke, Gustav (1798—1883); Stirm[4]), Strebel[5]):] „Lesebuch für die evangelischen Volksschulen Württembergs. (Zwei Teile.) Stuttgart 1851."

Die Kommission, welche sich der Bearbeitung dieses Lesebuches unterzog, „ging davon aus, daß das Lesebuch sowohl dem Sprachunterricht zur Unterlage, als auch dem Realunterricht zur Unterstützung und zum Rückhalt zu dienen habe. Aber sie konnte weder der grammatischen und stilistischen Form das Vorrecht einräumen, den Inhalt und die Anordnung der Lesestücke zu bestimmen, noch das Lesebuch in einen Leitfaden für Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre verwandeln. Sie glaubte vielmehr, festhalten zu müssen an dem Begriff eines Lesebuches, d. h. eines Buches, welches durch das Lesen unmittelbare, selbstverständliche Belehrung gewährt. Zu diesem Ende mußten die Lesestücke womöglich Lebensbilder in mustergültiger Form sein. Denn nur das Bild wirkt vermöge seiner Anschaulichkeit unmittelbar auf Gefühl und Erkenntnis. Natürlich mußte, wenn dieser Grundsatz festgehalten werden sollte, auf Vollständigkeit des Inhalts, sowie auf systematischen Zusammenhang der Lesestücke unter einander von vornherein verzichtet werden. Jenes würde die Grenzen des Lesebuches weithin überschritten, dieses dem Zwecke desselben Eintrag gethan haben. Das Lesebuch sollte nur gleichsam die Illustration zum Unterricht in den verschiedenen Realfächern liefern."

Bumüller, Johann[6]) und Schuster, Ignaz[7]): „Lesebuch für katholische Volksschulen. I.—VI. Abteilung. Freiburg i. Br. 1852." — VII. und VIII. Abteilung. 1853. — Später kam noch eine IX. und X. Abteilung dazu (2. Aufl. 1871).

Eine spätere, „von einigen Lehrern Württembergs bearbeitete Ausgabe" fand, ebenso wie die ursprüngliche Ausgabe, eine weite Verbreitung.

Neuerdings ist das Buch von Rudolf Lippert[8]) umgearbeitet worden (1884—85).

In seiner zweiten Hälfte ist das Bumüller-Schustersche Buch ausschließlich Realienbuch.

---

[1]) Bührer war Pfarrer zu Birkach im württembergischen Neckarkreise.

[2]) Harlin war Pfarrer zu Heiningen bei Göppingen.

[3]) Kaiser war Lehrer in Neuenbürg im württembergischen Schwarzwaldkreise.

[4]) Stirm war Oberkonsistorialrat zu Stuttgart.

[5]) Strebel war Direktor des Privatgymnasiums zu Stuttgart.

[6]) Bumüller, geb. 1811 zu Schelklingen (Württemberg), studierte zu Tübingen Theologie, Philologie und Philosophie, war 1835—49 zu Kreuzlingen (Schweiz) als Seminarlehrer und Schulinspektor thätig, privatisierte dann in Stuttgart, Freiburg i. Br. und lebt jetzt zu Ravensburg (Württemberg).

[7]) Schuster, geb. 1813 zu Ellwangen, gest. 1869 zu Ailingen (Württemberg). Er studierte zu Tübingen, wurde 1837 Priester, dann Lehrer an der Lateinschule zu Gmünd, 1841 Pfarrer zu Treffelhausen auf der Alb, dann Pfarrer zu Ailingen.

[8]) Lippert, geb. 1853 zu Prittisch (Prov. Posen), ist Lehrer an der höheren Mädchenschule und dem Lehrerinnen-Seminar zu Mülhausen i. E.

Seltzsam, Karl[1]) und Seltzsam, Louis[2]): „Deutsches Lesebuch für das mittlere Kindesalter. Breslau 1853." — 11. Aufl. 1881.[3])

Nach ihren eigenen Worten sind die Herausgeber „der Richtung beigetreten, welche die Lesebuch-Litteratur der neuesten Zeit im allgemeinen genommen hat. Da sucht man vergebens nach Stoff zur Belehrung und Wiederholung für die Schüler, den entweder das Leben von selbst giebt, oder der nur dem mündlichen Unterricht angehört. Da findet man keine Naturkunde; wohl aber wird dem jungen Geschlecht aus dem deutschen Dichterwalde der Sinn für das Beschauen der Natur zugeweht und dasselbe durch frische Auen und schattige Wälder mit Vogelsang und Blumenduft geführt. Da ist nichts zu entdecken von trockenen, unfruchtbaren Auszügen aus dem Gebiete der Verstandesübungen oder der Grammatik; wohl aber ist aus dem reichen Gebiete der deutschen Litteratur das Beste ausgewählt, woran der Schüler den Verstand und die Urteilskraft schärfen, Witz und Scharfsinn üben, Herz und Gemüt erheben, Gedächtnis und Einbildungskraft stärken kann, und an der schönen, edlen Sprache ein Vorbild gewinnt, dieses Geschenk von oben auch nur in seiner edlen Form zu gebrauchen. Da sieht man keine Abrisse von Geschichte, Geographie, Religionslehre u. s. w., aber man erblickt das Schaffen und Regieren Gottes in einer weit eindringlicheren Gestalt, als aus solchen dürren, zusammengehäuften Bemerkungen. — Das Lesebuch kann weder vorzugsweise dem Sprachunterricht allein dienen, noch darf es ein Realienbuch in populär-systematischer Anordnung sein; das Lesebuch soll sich in Beziehung setzen lassen zu den verschiedenen Unterrichtsgegenständen, und diese müssen in demselben gleichsam ihre Illustration finden."

Fölsing, Johann[4]) und Heck, Georg[5]): „Der Vaterlandsfreund. Ein Schul-Lesebuch mit besonderer Berücksichtigung des hessischen Vaterlandes. (Zwei Teile.) Darmstadt 1856."

„Das Nahe und Einzelne, genau nach dem Leben gezeichnet und blühend genug dargestellt, ergreift zunächst am tiefsten und innerlichsten. Darum eben glaubten wir, neben den lobenswerten Lesebüchern, die in unserm Lande von hessischen Schriftstellern und Schulmännern erschienen sind, nichts Wertloses gethan zu haben, indem wir ein Lesebuch herausgaben, in welchem wir uns ganz namentlich an unser engeres Vaterland anschlossen, und zwar in einer Weise, wie es bis jetzt in einem hessischen Schulbuche noch nicht geschehen ist. — — Darum sind wir denn mit liebendem Blick in die Natur, Kultur, Geographie, Geschichte, Poesie unseres Landes eingedrungen, indem uns als Bild das sinnig und geistreich bearbeitete ‚Vaterland' von Curtman vorschwebte, und eine Bemerkung im Vorwort uns in unserm Unternehmen noch mehr stärkte und ermutigte. Daß wir aber nicht engherzig an der hessischen Furche gehängt, vielmehr freundliche Blicke über die Grenzen des engeren Vaterlandes hinaus gethan haben, das muß der sehen, welcher das Buch mit einiger Liebe durchschaut, aber nicht

---

[1]) K. Seltzsam, geb. 1805 zu Breslau, gest. 1870 daselbst. Er war zuerst an einer Breslauer Mädchenschule, 1826—70 an der Vorschule des Magdalenen-Gymnasiums seiner Vaterstadt als Lehrer thätig.

[2]) L. Seltzsam, geb. 1810 zu Breslau, gest. 1869 zu Warmbrunn. Er war zuerst Lehrer an der Vorschule des Magdalenen-Gymnasiums und trat später an die Vorschule des Elisabet-Gymnasiums über.

[3]) Von der 8. Auflage herausgegeben von Friedrich Sturm (geb. 1824 zu Breslau), seit seinem Abgange vom Breslauer Seminar Lehrer an der Vorschule des Magdalenäums in seiner Vaterstadt.

[4]) Fölsing (1816—82) war von 1843 Lehrer an der Großherzogl. Garnisonschule und Vorsteher einer Kleinkinderschule aus höheren Ständen zu Darmstadt.

[5]) Heck war Lehrer an der Großherzogl. Garnisonschule zu Darmstadt.

bloß durchblättert. — Und dies ist nicht eine der letzten Seiten des Lesebuches: Freunde des Vaterlandes erziehen zu helfen, die dem Kaiser geben, was des Kaisers ist, und Gott, was Gottes ist."

Fix, Wilhelm[1]): a) „Westfälischer Kinderfreund. Leipzig 1860." 20. Aufl. 1885. — — b) „Lesebuch für mittlere Klassen preußischer Volksschulen. Ebend. 1862." 23. Aufl. 1885. — — c) „Der kleine Kinderfreund. Lesebuch für einfache Schulverhältnisse. Ausgabe A. (In einem Bande.) 1862." 20. Aufl. 1884. — Ausgabe B. (In zwei Bänden.) I. Teil 1883. — II. Teil. 1. Hälfte 1884, 2. Hälfte 1885. — — d) „Deutsches Lesebuch für die obere Stufe des Elementarunterrichts. I. Teil. (Gott und Menschenleben. Natur- und Jahreslauf.) 1874." 3. Aufl. 1882. — II. Teil. (Das Vaterland.) 1875. 2. Aufl. 1879. — III. Teil. 1876.

Diese Bücher haben namentlich in Westfalen eine weite Verbreitung gefunden.

Hansen, Karl[2]): „Deutsches Lesebuch. I. Teil. Harburg 1860." 14. Aufl. 1882. — II. Teil. 1860. 13. Aufl. 1882. — III. Teil. 1860. 11. Aufl. 1882. — IV. Teil. 1860. 6. Aufl. 1882. — V. Teil. 1862. 2. Aufl. 1873.

Grundsätze: „Ein Lesebuch für Schulen, welches nächst dem Religionsunterrichte den feinsten und schwierigsten Unterricht vertritt, soll das Beste und Gediegenste, in der Form Vollendete, was die poetische Litteratur unseres Volkes in Vers und Prosa der Jugend zu bieten hat, enthalten .... Es soll seinen Zweck in sich selbst haben, Freude am Schönen erwecken, das Herz groß machen und das Gemüt über das Gemeine erheben. Es soll aber auch in der Hand des geschickten und fleißigen Lehrers die schwere Kunst des Lesens lehren und dem Sprachunterricht eine treue Gehilfin sein." Nach des Verfassers Ansicht „darf das Lesebuch der Knecht des Anschauungs- und weltkundlichen Unterrichtes nicht werden, obgleich Musterbilder für diesen Unterricht vorkommen. Es kann auch nicht alles für den Schüler Wissenswürdige in die engen Schranken eines Lesebuches zusammengedrängt werden, ohne dessen eigenstes Wesen zu gefährden."

Teil I (das Kinderbuch) giebt aus unseren besten Jugendschriftstellern Geschichten, Fabeln, Märchen, Gedichte und Gebete, welche im Anschauungskreise der Kinder liegen, aber auch das gereifte Alter noch ansprechen.

Teil II (das Geschichtenbuch) bietet Geschichten, poetische Erzählungen, Märchen und Fabeln, welche einem schon etwas erweiterten Gesichtskreise entsprechen, bereitet auch auf die größeren und schwereren Naturschilderungen des folgenden Teiles vor.

Teil III (das Naturbuch), dessen Hauptinhalt Gott und Natur ist, soll dem Kinde das innere Glaubensleben erschließen und seinen Blick auf die umgebende Natur und eine verborgene, höhere Welt lenken. Es enthält namentlich Sagen, Legenden, Parabeln, Naturbilder und die leichteren Balladen.

In Teil IV (dem Vaterlandsbuche) finden sich außer den Geschichtsbildern, der Schilderung des deutschen Landes und Volkes, Biographieen und vielen epischen Gedichten auch einige schwerere Balladen und lyrische Gedichte.

---

[1]) Fix, geb. 1824 zu Neuwied, Zögling des dortigen Seminars, ward 1846 Seminarlehrer, 1871 Seminardirektor zu Soest, wo er noch jetzt thätig ist.

[2]) Hansen, geb. 1808, studierte zu Göttingen und Halle Theologie und Philologie, war als Lehrer (und Rektor) zu Hildesheim, Lüneburg, Hameln und Einbeck, 1849—75 als Rektor des Progymnasiums (seit 1870 Realschule I. O.) zu Harburg thätig und lebte dann in seiner Vaterstadt Hildesheim.

Teil V (das Litteraturbuch) giebt Proben in Poesie und Prosa von den bedeutenderen Schriftstellern des deutschen Volkes in chronologischer Folge.

Schierhorn, Friedrich[1]): „Deutsches Lesebuch. I. Teil. (Vorstufe.) 2. Aufl. Brandenburg 1868.“ 3. Aufl. 1874. — II. Teil. (Mittlere Stufe.) 1861. 2. Aufl. 1870. — III. Teil. (Obere Stufe.) 1860.

Nach des Verfassers Ansicht soll „das Lesebuch der Volksschule und der entsprechenden Klassen höherer Lehranstalten weder ein trockenes Lehr- oder Lernbuch sein, noch einseitig in die Litteratur einführen, sondern es hat das Verständnis der Schriftsprache überhaupt zu vermitteln. Dies ist nur möglich durch eine Sammlung guter, an Form und Inhalt mustergültiger Schriftstücke, und das Ziel wird nur dann erreicht werden, wenn man bei der Auswahl möglichst allseitig verfährt. — — Es müssen nach dem Gesagten im Lesebuche die Dichter reich, sehr reich vertreten sein; aber auch den Männern ist ein Platz zu gönnen, welche in den naturhistorischen und historischen Wissenschaften die Gabe der klaren und guten Darstellung besitzen, nicht, damit sich der Schüler das Unterrichtsmaterial anliest, sondern damit er für das Verständnis derartiger Stücke befähigt wird. So wie bei einem Mahle nicht nur Bouillon, sondern auch ein kräftiges Stück Fleisch und ein gutes Gemüse verabreicht wird, so hat das Lesebuch neben dem Schönen auch das Wirkliche, neben der Welt des Gedankens auch die Welt der Thatsachen zu berücksichtigen, um so mehr, da die Darstellungen aus den einzelnen Disziplinen nicht selten ihre besonderen Schwierigkeiten inbetreff des Verständnisses bieten. Namentlich ist bei der Auswahl des Stoffes das Vaterland zu berücksichtigen, damit Schüler herangebildet werden, die dermaleinst gern bereit sind, das eigene Interesse dem allgemeinen Wohle unterzuordnen, wenn es die Umstände erheischen.“

Scharlach, Friedrich[2]), und Haupt, Ludwig[3]): a) „Lesebuch für Bürger- und Volksschulen. I. Teil. (Unterstufe.) Halle 1864.“ 12. Aufl. 1886. — II. Teil. (Mittelstufe.) 1867. 8. Aufl. 1886. — III. Teil. (Oberstufe.) 1871. 7. Aufl. 1886. — — b) „Volksschul-Lesebuch mit besonderer Rücksicht auf die Provinz Sachsen. Ebend. 1872.“ 18. Aufl. 1886. — — c) „Lesebuch für die deutsche Volksschule. Ebend. 1874.“ — — d) „Volksschul-Lesebuch mit besonderer Rücksicht auf die Provinz Sachsen. I. Teil. (Mittelstufe.) Ebend. 1876.“ 7. Aufl. 1886. — II. Teil. (Oberstufe.) 1876. 5. Aufl. 1885. — — e) „Schätze deutscher Litteratur. Ein Lesebuch für die oberen Klassen gehobener Knaben- und Mädchenschulen und für das Haus. Ebend. 1879.“

Diese Bücher haben namentlich in der Provinz Sachsen eine weite Verbreitung gefunden.

Flügge, Heinrich Friedrich[4]): a) „Erstes Lesebuch. Hannover 1868.“ 18. Aufl. 1886. — b) „Zweites Lesebuch. Ebend. 1858.“ 38. Aufl. 1886. — c) „Lesebüchlein für kleine Kinder. Ebend. 1861.“ — d) „Lesebuch für mehrklassige Volksschulen. (Zwei Teile.) Ebend. 1884.“ — e) „Lesebuch für Schullehrer-Seminarien. Ebend. 1856.“ 2. Aufl. 1860.

---

[1]) Schierhorn, geb. 1822 zu Langenweddingen bei Magdeburg, gest. 1881 zu Fermersleben bei Magdeburg. — Er war anfänglich Hauslehrer, von 1845 Lehrer an einer Armenschule zu Brandenburg a. d. H., dann bis zu seiner Pensionierung (1875) Lehrer an der dortigen höheren Mädchenschule.

[2]) Scharlach, geb. 1807, studierte Theologie, war 1829—36 Lehrer an den deutschen Schulen der Franckeschen Stiftungen zu Halle, wurde dann Schuldirektor zu Halle und trat vor einigen Jahren in den Ruhestand.

[3]) Haupt, geb. 1821, studierte Theologie, war Rektor zu Burg und Halle, dann Seminardirektor zu Barby und ist seit 1868 Regierungs- und Schulrat zu Merseburg.

[4]) Flügge ist Direktor des Fürstlichen Schullehrer-Seminars zu Bückeburg.

Die Bücher haben ein stark religiöses Gepräge, während das vaterländische Moment wenig Berücksichtigung gefunden hat. Es ist bekannt, daß sich der Verfasser mit der Neugestaltung der Dinge nach 1866 nur wenig hat befreunden können.

Keck, Heinrich[1]), und Johansen, Christian[2]): a) „Vaterländisches Lesebuch für die evangelische Volksschule Norddeutschlands, herausg. unter Mitwirkung von Ludwig Meyn[3]) und August Sach[4]). Schleswig 1868." 10. Aufl. 1885. — b) „Norddeutsches Lesebuch. Ebend. 1868." 18. Aufl. 1886.

In diesem Buche „sind mit Vorliebe diejenigen Gebiete behandelt worden, die zur Erweckung und Stärkung eines thatkräftigen vaterländischen Sinnes geeignet waren". — „Ausgeschlossen ist alles, was mit der gesunden evangelisch-christlichen Bildung, die das Ziel aller unserer Volksschulen wie Gymnasien sein muß, irgendwie in Widerspruch zu stehen schien." — Ausgeschlossen ist auch „alle Mitteilung von bloß nützlichen Kenntnissen, die ohne bildende Kraft sind". Dies Buch „zu einem Not- und Hilfsbüchlein für allerlei zu machen, verbot den Verfassern die ideale Richtung, die sie einhalten".

Vgl. auch das Buch von H. Keck: „Deutsches Lesebuch für die gehobene evangelische Volksschule." I. Teil. Halle 1872. 3. Aufl. 1883. — II. Teil. 1872. 2. Aufl. 1882. — III. Teil. 1876. 2. Aufl. 1885.

„Was den Inhalt und Umfang des deutschen Lesebuches betrifft, so soll es allerdings zunächst der Mittelpunkt des Sprachunterrichtes sein, aber indem es das Kind zum schönen und klaren Ausdruck seiner Gedanken und Gefühle befähigt, muß es zugleich dem Geist und dem Gemüt kräftige und gesunde Nahrung zuführen aus den erprobten Fundstätten; es muß durch Orientierung in der Welt und ihrer Geschichte den geistigen Horizont erweitern, aber gleichmäßig auf Gemüt und Gesinnung wirken. Wie geschieht das? Indem es mit Gottesfurcht erfüllt und zur Kindschaft Gottes führt, indem es die Typen für die Auffassung der sittlichen Welt dem Kinde einprägt, indem es Begeisterung für alles Große weckt und die Phantasie zugleich zügelt und veredelt — kurz, indem es in jeder Weise den idealen Sinn fördert.

Jene Fundstätten sind aber zugleich diejenigen, aus welchen das Leben und der Schulunterricht dem Kinde Kenntnisse zuführen. Somit wird das Lesebuch zu einem Brennpunkte der von den verschiedenen Fächern ausgehenden Strahlen; in dem Lesebuch entwickelt der ganze Unterrichtsstoff, den Leben und Schule bieten, seine bildende Kraft. Außer demjenigen also, was die klassische Litteratur an Nahrung für die Kindesseele bietet, bringt das Lesebuch Bilder aus der Naturkunde, der Geographie und der Geschichte."

Reich an geschmackvoll ausgewähltem Lesestoffe.

Kunkwitz, Karl[1]): „Kinderschatz für Schule und Haus." I. Teil. (Fibel.) Altenburg 1869. 19. Aufl. 1886. — II. Teil. 1869. 12. Aufl. 1886. — III. Teil. 1869. 10. Aufl. 1886.

---

[1]) Keck, geb. 1824 zu Schleswig, studierte zu Kiel und Bonn Philologie, wirkte als Gymnasiallehrer an verschiedenen Orten, von 1864 als Rektor der Domschule zu Schleswig und ist seit 1870 Direktor des Gymnasiums zu Husum.

[2]) Johansen (1820—73) besuchte das Schullehrer-Seminar zu Skaarup, war Hauslehrer, dann Lehrer zu Oldersbeck bei Husum, von 1852 Lehrer an der Vorschule der Domschule zu Schleswig.

[3]) Meyn (1820—78) starb zu Hamburg an einem Schlagfluß. Er war Fabrikherr und außerordentlich fruchtbarer Schriftsteller (Naturwissenschaften, Technologie, Landwirtschaft u. s. w.).

[4]) Sach (geb. 1837) ist seit 1864 Lehrer an der Domschule zu Schleswig.

Das Lesebuch, welches der Pflege der Realien einen weiten Raum bietet, ist reich an selbstverfaßten Stücken des Herausgebers. Es ist aber bekannt, daß Kunkwitz die Gabe besitzt, in ansprechender und interessanter Weise zu schreiben, und so darf es nicht wundernehmen, daß manche jener Lesestücke in andere Schul-Lesebücher übergegangen sind.

Horwitz, Aron[2]): „Deutsches Lesebuch für das mittlere Kindesalter. Berlin 1870.“[3])

„Das Lesebuch soll kein Lehrbuch sein. Die Belehrung ist darum nicht ausgeschlossen; nur sind die Ziele dieser Belehrung allgemeiner, idealer, die Hinweise gelegentlicher, die Anleitung freundlicher. In dieser wohlberechneten, mit pädagogischem Takte gehandhabten Gelegentlichkeit liegt die reiche Anmutung für die Kinder und die nachhaltige Einwirkung auf dieselben. Rücksichtlich des Stoffkreises vermeint das Lesebuch mehr mit angemessenen Sachen — nach Inhalt und Form — als mit einem genauen Nachweis von Rubriken zu antworten. In Ehren die Rubriken; aber was zu Herz und Sinnen geht, steht voran, insbesondere beim Lesebuche .... Das Lesebuch steht nicht im Dienste der deutschen Grammatik. Es ist der Sprachgarten, aber nicht der Sprachkarren der Kinder. Sie sollen in erster Reihe das Sprachgefühl, die Sprachkraft daran üben.“

Bock, Eduard[4]): a) „Deutsches Lesebuch. Ausgabe A. (In zwei Teilen.)“ I. Teil. Breslau 1871. 25. Aufl. 1885. — II. Teil. 1871. 24. Aufl. 1885.[5]) — — b) „Dasselbe. Ausgabe B. (In vier Teilen.)“ I. Teil. 1877. 8. Aufl. 1885. — II. Teil. 1877. 8. Aufl. 1884. — III. Teil. 1. Abt. 1873 (9. Aufl. 1883). 2. Abt. 1873 (8. Aufl. 1883). — IV. Teil. 1. Abt. 1873 (6. Aufl. 1882). — V. Teil. 1. Abt. 1873 (6. Aufl. 1882). 2. Abt. 1873. (7. Aufl. 1884). — — c) „Dasselbe. Ausgabe C. (In drei Teilen.)“ I. Teil. 1880. 8. Aufl. 1885. — II. Teil. 7. Aufl. 1884. — III. Teil. 1877. 5. Aufl. 1882.

Gute, schön ausgestattete und weit verbreitete Lesebücher.

Schneider, Karl[6]): a) „Deutscher Kinderfreund. Ein Lesebuch zunächst für die Mittelstufe mehrklassiger Volksschulen. Neuwied und Leipzig 1873.“ 12. Aufl. 1885. — b) „Germania. Lesebuch für die oberen Klassen evangelischer Schulen. Schleswig 1877.“ 2. Aufl. 1878. — c) „Deutscher Jugendfreund. Lesebuch für die Oberstufe geförderter evangelischer Volksschulen, sowie für Fortbildungsschulen. Neuwied und Leipzig 1881.“

---

[1]) Kunkwitz ist Direktor des Herzogl. Schullehrer-Seminars zu Altenburg.

[2]) Horwitz (1812—81) war von 1845 Vorsteher einer von ihm gegründeten höheren Knabenschule, von 1859 Rektor der in jenem Jahr eröffneten jüdischen Lehrerbildungsanstalt zu Berlin.

[3]) Schon früher hatte H. herausgegeben: „Deutsches Lesebuch für mittlere Schulklassen. Berlin 1850.“ Dies Buch, sowie das oben genannte, sind für jüdische Schulanstalten bestimmt.

[4]) Vgl. Seite 170, Fußnote 8.

[5]) Eine Ausgabe für utraquistische Schulen erschien 1877.

[6]) Schneider, Dr. theol., geb. 1821 zu Niebusch (Niederschlesien) studierte zu Berlin Theologie, war als Lehrer zu Berlin, von 1849 als Seminarlehrer zu Potsdam, von 1850 in gleicher Stellung zu Berlin (daneben als Privatdozent an der Universität) thätig, kam 1860 als Seminardirektor und Dirigent der Taubstummenanstalt nach Neuwied, 1868 als Regierungs- und Schulrat und Mitglied des Provinzial-Schulkollegiums nach Schleswig, wo er noch jetzt thätig ist.

Der Verfasser sagt: „Die Grundanforderung, welche an jedes einzelne Lesestück und an das ganze Lesebuch zu erheben ist, wird keine andere sein, als daß es dem Standpunkte und dem Bedürfnisse der Kinder, für welche das Buch berechnet ist, angemessen sei. — Aus dieser Grundanforderung ergiebt sich alles Weitere, ergiebt sich als nächste Forderung, daß jedes Stück eines Lesebuches nach Inhalt und Form zum Lesen geeignet sein muß. So manche schöne Blüte unserer deutschen Litteratur ist zum Lesen, d. h. zum Vorlesen und Durcharbeiten in der Schule nicht geeignet. — Aufs engste schließt sich an diese erste Forderung die zweite, daß jedes Lesestück bei aller Einfachheit ein sprachlich vollendetes sein muß. — Die dritte Forderung ist die, daß jedes Lesestück nach Inhalt und Darstellung einen kindlichen Charakter an sich tragen soll. — Mit der dritten Forderung steht die vierte in genauestem Zusammenhange: Jedes Volksschul-Lesebuch, insbesondere das Lesebuch für die Mittelstufe, muß in Beziehung auf die Darstellung einen durch und durch volkstümlichen Charakter an sich tragen. — Wir kommen zu der fünften und letzten Folgerung und Forderung, die in gewisser Hinsicht auch die höchste und erste ist, daß nämlich das Lesebuch und jeder einzelne Teil desselben auch seinem Inhalte nach einen deutsch-vaterländischen Charakter an sich tragen soll. — Zu diesem deutsch-vaterländischen Elemente rechne ich es auch, daß ein gemütvoller, frommer Ton, nicht als Phrase und Redensart, sondern in aller Schlichtheit und Wahrheit sich durch das ganze Buch hindurchziehen soll, daß alles Widerchristliche, ja alles Antireligiöse, gleichwie alles Pietistische und Dogmatische, ausgeschlossen sein soll." [1])

„Die Speise, welche den oberen Klassen [gehobener Volksschulen] darzubieten ist, muß natürlich eine festere sein, als die für die unteren und mittleren, allein auch bei der Auswahl des Stoffes für die Germania war es mein Bestreben, aus den Quellen unserer klassischen deutschen Poesie zu schöpfen, ohne die Forderung der Volkstümlichkeit aufzugeben, und in der Prosa nur Gediegenes und in sich Abgerundetes zu bieten, ohne der eigentlich wissenschaftlichen Sprache den Eingang in das Lesebuch zu gestatten. Die Bestimmung für gehobene Schulen wird es auch rechtfertigen, daß ich einige dialektische Dichtungen eingefügt." [2])

Dietlein, Rudolf [3]), und Dietlein, Woldemar [4]): a) „Deutsches Lesebuch für mehrklassige Bürger- und Volksschulen. (In drei Teilen.)" I. Teil. Wittenberg [5]) 1873. 14. Aufl. 1886. — II. Teil. 1873. 12. Aufl. 1886. — III. Teil. 1873. 8. Aufl. 1885. [6]) — — b) „Deutsches Volksschul-Lesebuch. (Ausgabe A.) 1874." 7. Aufl. 1883. — — c) „Dasselbe. (Ausgabe B.) 1875." 3. Aufl. 1881. — — d) „Dasselbe. (Ausgabe in zwei Teilen.)" I. Teil. 1876. 8. Aufl. 1886. — II. Teil. 1876. 5. Aufl. 1885. [7])

---

[1]) Vorwort zum „Deutschen Kinderfreund".

[2]) Vorwort zur „Germania".

[3]) Dietlein, R., geb. 1823 zu Delitz am Berge, besuchte das Seminar zu Eilenburg, war dann als Lehrer zu Düben, Halle a. d. S., Wartenburg a. d. Elbe, und ist seit 1874 als Rektor zu Schafstädt (Kr. Merseburg) thätig.

[4]) Dietlein, W., geb. 1830 zu Löbnitz bei Delitzsch, war Zögling des Seminars zu Weißenfels, ward 1850 Lehrer zu Quedlinburg, 1868 Rektor zu Nordhausen, 1871 Schulinspektor zu Hildesheim, 1874 Rektor der gesamten evang. Schulen zu Dortmund.

[5]) Die späteren Auflagen sind in Berlin erschienen.

[6]) Eine Ausgabe für Simultanschulen erschien 1875—76.

[7]) W. Dietlein gab außerdem heraus: „Lesebuch zum Unterricht in der Litteraturkunde höherer Lehranstalten. Altenburg 1861." 2. (Titel-) Aufl. 1875.

Über ihre Grundsätze sprechen sich die Verfasser folgendermaßen aus:

„Die Grundlage des Lesebuches, namentlich auf der Unterstufe, bildet der Sachunterricht, der daher auch lediglich für Plan, Anlage, Ausstattung und Einrichtung des Lesebuches maßgebend sein konnte. — Das Lesebuch bildet den Mittelpunkt, um welchen sich der Anschauungs-, Sprech-, Schreib-, Lese- und Sprachunterricht, sowie auch die Sing- und Zeichenübungen ganz naturgemäß und in harmonischer Verbindung gruppieren. — Vor allem kam es uns bei der Auswahl der Lesestücke darauf an, nur solche Unterrichtsstoffe herbeizuschaffen und den Schülern zu bieten, welche geeignet sind, in methodisch geordneter Stufenfolge den Gesichtskreis der Schüler nach allen Richtungen hin gleichmäßig zu erweitern und so deren allseitige und harmonische Entwickelung und Ausbildung des Geistes zu fördern. — Insbesondere war unser Hauptaugenmerk auch darauf gerichtet, dem deutschen Lesebuche einen der heutigen, nun endlich geeinigten und freien Gestaltung unseres teuren Vaterlandes entsprechenden Charakter zu verleihen, sowie ihm einen der geistigen Entwickelung des deutschen Volkes gemäßen Prägstempel aufzudrücken. Alles Extreme, alles Partikularistische, alles Trennende, alles konfessionell Zugespitzte und spezifisch Überschwengliche, alles Unwahre und Unklare, kurz: alles der wahren Kindesnatur Widersprechende und Heterogene ist daher streng gemieden. Dagegen haben wir es allenthalben darauf abgesehen, echt religiöse Gesinnung, wahres christliches Wesen und Handeln, tiefes, sittliches Gefühl und feste, sittliche Grundsätze, innige und bewußte Liebe zum gemeinsamen Vaterlande wie zur speziellen Heimat, und endlich ein klares Verständnis der Natur und aller realen Verhältnisse dem Geiste und Gemüte der Schüler durch die gebotenen Lesestücke bei zweckentsprechender Behandlung nahe zu bringen und dauernd einzuflößen. — Wir haben daher alles aufgeboten, um das nach Form und Inhalt Beste aus der deutschen Jugendlitteratur, sowie das für das zarte Kindesalter Passende aus unseren deutschen Klassikern auszusuchen und auszuwählen."

Das Lesebuch enthielt in seiner ersten Ausgabe sehr viel eigene Arbeiten der Herausgeber, der erste Teil nicht weniger als 54 teils poetische, teils prosaische Stücke, die in der Darstellung fast durchweg völlig mißraten waren. Unter den sonst benutzten Schriftstellern waren viele, denen ein Platz im Schul-Lesebuche kaum gebührte. Als Quellen hatten den Verfassern eine Anzahl andere Lesebücher gedient, aus denen arg verstümmelte Texte und vielfach unrichtige Verfasserangaben entnommen worden waren. Schon die zweite Auflage war wesentlich verändert. Von den 344 Lesestücken des I. Teils waren etwa 150 über Bord geworfen worden, die übrigen waren textlich vollständig geändert. Eine erträgliche Form aber bekam das Buch erst dann, als es von Dr. Carl Kehr und dem Seminarlehrer Christoph Klähn 1878 im amtlichen Auftrage durchkorrigiert worden war.

Engelien, August[1]), und Fechner, Heinrich: a) „Deutsches Lesebuch. Aus den Quellen zusammengestellt. Ausgabe A. (In fünf Teilen.)" I. Teil. Berlin 1873. 17. Aufl. 1887. — II. Teil. 1873. 16. Aufl. 1887. — III. Teil. 1874. 12. Aufl. 1887. — IV. Teil. 1874. 8. Aufl. 1885. — V. Teil. 1874. 4. Aufl. 1886. — — b) „Dasselbe. Ausgabe B. (In drei Teilen.)" I. Teil. 1874. 50. Aufl. 1887. — II. Teil. 1874. 39. Aufl. 1887. — III. Teil. 1874. 22. Aufl. 1887. — — c) „Dasselbe. Ausgabe C. (In zwei Teilen.)" I. Teil. 1876. 9. Aufl. 1887. — II. Teil. 1876. 4. Aufl. 1883.

---

[1]) Engelien, geb. 1832 zu Landsberg a. W., Zögling des Berliner Seminars für Stadtschullehrer, wirkte 1854—60 als Lehrer an Berliner Privatschulen, dann als Gemeindeschullehrer, und ist seit 1870 Rektor einer Gemeindeschule.

„Bei der Auswahl des Lesestoffes sind die Herausgeber bemüht gewesen, nur aufzunehmen, was nach Form und Inhalt mustergültig ist. Der Natur der Sache nach werden demnach die Schüler nur Gelegenheit finden, sich mit den Erzeugnissen unserer besten Schriftsteller bekannt zu machen. Damit diese Bekanntschaft in keiner Weise verkümmert werde, sind die Texte in ihrer ursprünglichen Form und mit Bezeichnung der Quellen gegeben worden. Kürzungen haben nur in vereinzelten Fällen stattgefunden. Da das Lesebuch seine Aufgabe durch Darbietung mustergültiger Sprachstücke nicht erschöpft, sondern auch dazu bestimmt ist, an der erziehlichen Arbeit der Schule mitzuwirken und den in den einzelnen Lehrstunden dargebotenen Wissensstoff angemessen zu ergänzen, so sind bei der Auswahl der Stoffe religiöse und nationale Gesichtspunkte neben den unterrichtlichen maßgebend gewesen. Mit Vorbedacht ist jedoch alles Konfessionelle vermieden, und nirgends hat das Streben geleitet, für die realistischen Fächer vollständige Lehrgänge zu bieten."

Jütting, Wübbe[1]), und Weber, Hugo[2]): a) „Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung. Ausgabe für sechs- bis achtklassige Schulen." I. Teil. (Der Wohnort.) 1. Abt. Leipzig 1874 (15. Aufl. 1886). 2. Abt. 1875 (13. Aufl. 1886). — II. Teil. (Die Heimat.) 1875. 16. Aufl. 1884. — III. Teil. (Das Vaterland.) 1. Abt. 1875 (7. Aufl. 1885). 2. Abt. 1876 (3. Aufl. 1882). — IV. Teil. (Die weite Welt.) 1877. — V. Teil. (Die Welt im Spiegel der Nationallitteratur.) 1. Abt. 1879 (4. Aufl. 1886). 2. Abt. 1879 (3. Aufl. 1882). — — b) „Dasselbe. Ausgabe für vier- bis sechsklassige Schulen." I. Teil. (Der Wohnort.) 1874. 13. Aufl. 1886. — II. Teil. (Die Heimat.) 1875. 15. Aufl. 1883. — III. Teil (Das Vaterland.) 1877. 11. Aufl. 1885. — IV. Teil. (Die weite Welt.) 1877. 8. Aufl. 1886. — V. Teil. (Die Welt im Spiegel der Nationallitteratur.) 1878. 3. Aufl. 1886. — — c) „Volksschul-Lesebuch für Mittel- und Oberklassen in einem Bande. Ausgabe für ein- bis zweiklassige Schulen. 1877. 5. Aufl. 1885.[3])

„Unter allen Lehrmitteln der Volksschule steht in Rücksicht auf Wichtigkeit das Lesebuch obenan, denn es soll die Quelle sein, aus der unsere Jugend ihre nationale Bildung vorzugsweise zu schöpfen hat. Der Inhalt desselben muß sich daher auch vorzugsweise auf die Natur, die Kultur und die Litteratur des deutschen Volkes und Landes beziehen. Diese drei Wissensgebiete . . . bilden den Boden, in welchen die geistigen Lebenswurzeln unserer Jugend tief hineingesenkt werden müssen." Die Verfasser haben nun gesucht, ein Lesebuch zu schaffen, das „die nötige Verbindung zwischen dem realen und deutschen Unterricht in planmäßigerer Weise zeigt, als es bisher bei den meist getrennten Lehr- und Lesebüchern möglich war."

---

[1]) Jütting, geb. 1825 zu Holte (Ostfriesland), war Bürgerschuldirektor zu Einbeck, von 1873 erster Seminarlehrer zu Eisleben, von 1876 Seminardirektor zu Erfurt, trat 1883 in den Ruhestand und lebt jetzt zu Burg bei Magdeburg.

[2]) Weber, geb. 1842 zu Canitz bei Riesa, Zögling des Fletcherschen Seminars zu Dresden, war Lehrer zu Weesenstein, Canitz, kam 1864 als Lehrer nach Leipzig und ist seit 1878 Lehrer (seit 1880 Oberlehrer) an der zweiten Bezirksschule daselbst. — Weber gab noch heraus: „Lesebuch für ländliche Fortbildungsschulen. Leipzig 1883." 3. Aufl. 1885. — Seine Ansichten über die Erfordernisse eines guten Lesebuches legte Weber in der Schrift nieder: „Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. Leipzig 1872."

[3]) W. Jütting gab noch in Gemeinschaft mit Franz Vorbrodt (geb. 1838) heraus: „Lehr- und Lesebuch für allgemeine und gewerbliche Fortbildungsschulen sowie zur Selbstbelehrung. Braunschweig 1878." — 3. Aufl. 1881.

Zu dem Zwecke hatten die Verfasser „den rein lehrhaften Stoff von dem idealen derart zu scheiden, daß der erstere in Form von skizzierten Lehrgängen vorangestellt wird, die Lesestücke aber in Rücksicht auf den in den Lehrgängen gegebenen Stoff auszuwählen, nach deren Ordnung zu gruppieren und somit enge zu demselben in Beziehung zu setzen". Für eine Hauptaufgabe haben es die Herausgeber angesehen, „die neuere Litteratur den Zwecken des Buches dienstbar zu machen und dafür zu sorgen, daß nichts in demselben zu den erhärteten Wahrheiten der Wissenschaft in Widerspruch tritt". Was die Gruppierung des Stoffes anlangt, so ist „das Ganze vorwiegend nach räumlichen Gesichtspunkten in konzentrischen Kreisen angelegt".

Das Lesebuch gehört zu den besten seiner Art.

[Dietrich, Friedrich[1]); Bräuer, Karl[2]); Dürr, Friedrich; Kittel, Wilhelm[3]); Schaffer, Karl[4]); Thomas; Thiel, Heinrich[5]):] „Deutsches Lesebuch für Stadt- und Landschulen. (Vier Teile.) Im Auftrage der städtischen Schul-Deputation zu Breslau bearbeitet." I. Teil. (Fibel.) Breslau 1874. 8. Aufl. 1886. — II. Teil. (Lesebuch für die Unterstufe.) 1874. 7. Aufl. 1885. — III. Teil. (Lesebuch für die Mittelstufe.) 1. Abt. 1875 (4. Aufl. 1884). 2. Abt. 1875 (3. Aufl. 1883). — IV. Teil. (Lesebuch für die Oberstufe.) 1876. 3. Aufl. 1885.

Das Lesebuch für die Oberstufe (Teil IV) hat nach den Worten seines Bearbeiters (Thiel) „nicht, wie sonst das Lesebuch in der Volksschule und unsere Lesebücher für die Mittel- und Unterstufe, die Aufgabe, zugleich als Hilfsmittel für den Realunterricht zu dienen". Da für die Oberstufe besondere Leitfäden vorhanden sind, so konnte sich „das Lesebuch für die ersten Klassen, befreit von jenem Nebendienst, auf eigene Füße stellen und seinem wahren Zwecke, dem der sprachlich-litterarischen Bildung, in höherem Maß, als dies bisher möglich war, nachstreben. Es galt jetzt, der reiferen Jugend unserer Volksschulen aus den besten Erzeugnissen unserer Litteratur geistigen Nahrungsstoff, soweit derselbe für sie irgend genießbar und verdaulich ist, zu bieten, an den Mustern sprachlichen Stiles ihren Sinn für die sprachliche Form und ihre Fertigkeit im Gebrauche derselben zu entwickeln, außerdem aber auch durch den in diesen Litteraturstücken wehenden Geist die idealen Seiten ihrer Natur und namentlich auch den Sinn für das Schöne zu bilden, die Freude am Schönen zu wecken, wofür leider in der Volksschule noch viel zu wenig geschieht. Neben diesen Hauptgesichtspunkten hat allerdings aus praktischen Gründen der Wunsch, gewisse Stoffe mit Rücksicht auf den wissenswürdigen oder ethisch empfehlenswerten Inhalt auch im Lesebuche vertreten zu sehen, auf die Wahl der Lesestücke eingewirkt."

Haag, Karl[6]): „Zehn Anschauungskreise. Deutsches Lese- und Sprachbuch für die Mittelstufe der Elementarschule. Reval 1874." — 3. Aufl. 1882.

Inhalt: 1. Die Schule. 2. Das Wohnhaus. 3. Hof und Garten. 4. Haustiere. 5. Die Stadt und ihre Bewohner. 6. Das Dorf und seine Umgebung. 7. Der

---

[1]) Dietrich (1824—75) war Rektor einer evangelischen Elementarschule zu Breslau.
[2]) Bräuer (geb. 1846) ist Rektor einer evang. Elementar-Mädchenschule zu Breslau.
[3]) Kittel (geb. 1824) ist Rektor einer evang. Elementar-Mädchenschule zu Breslau.
[4]) Schaffer (geb. 1846) ist ordentl. Lehrer an der katholischen höheren Bürgerschule zu Breslau.
[5]) Thiel (geb. 1822) war bis vor kurzem Stadtschulrat und Kgl. Kreis-Schulinspektor zu Breslau.
[6]) Haag, geb. 1835 zu Schw.-Gmünd, ist Lehrer an der Vorschule des Gymnasiums zu Dorpat.

Wald. 8. Auf, unter und über der Erde. 9. Die Tageszeiten. 10. Die Jahreszeiten.

Über sein Buch sagt der Verfasser in der Vorrede zu demselben u. a.:

„Seit einer Reihe von Jahren mit der Erteilung des Anschauungs- und deutschen Sprachunterrichts betraut, hat sich in mir je länger je mehr die Überzeugung gefestigt, daß die bisher bestandene Isolierung beider Disziplinen ein Übelstand ist, dessen Beseitigung von den vorteilhaftesten Folgen für sie begleitet sein würde, die Berechtigung eines Versuches hierzu also in der Natur der Sache selbst begründet liegen müßte. Die Hauptursache beregten Mißstandes liegt aber darin, daß, abgesehen von dem häufigen Mangel eines erprobten Lehrganges für das Fach des Anschauungsunterrichtes, die einzelnen Materien desselben durch das in der Klasse gebräuchliche Lesebuch nicht die genügende Ergänzung und Unterstützung finden. Ich habe mir daher im Laufe der Zeit die Resultate des Anschauungsunterrichts, wie sie sich mir in der Praxis der Schule ergaben, gesammelt und dieselben teils unverändert, teils zu größeren Lesestücken erweitert, zur Grundlage eines Lesebuches für die Mittelstufe der Elementarschule gemacht, wobei ich mich bestrebte, den lokalen Verhältnissen in der Art Rechnung zu tragen, daß einmal — soweit es möglich war — jene besonderen Erscheinungen, von denen das hiesige Kind Zeuge ist, und auch die schwierigeren Verhältnisse, unter welchen die heimatliche Elementarschule arbeitet, Berücksichtigung fanden."

Gabriel, Heinrich[1]), und Supprian, Karl[2]): a) „Deutsches Lesebuch mit Bildern. Ausgabe A. (Für Volksschulen.) Bielefeld und Leipzig 1876." 17. Aufl. 1885. — — b) „Dasselbe. Ausgabe B. (Für Stadt- und Landschulen.)" I. Teil. (Mittelstufe.) 1878. 16. Aufl. 1885. — II. Teil. (Oberstufe.) 1876. 12. Aufl. 1885. — — c) „Dasselbe. Ausgabe C. (Für einfache Schulverhältnisse.)" 1879. 5. Aufl. 1885.

Ein dem Inhalte wie der Ausstattung nach treffliches Buch mit einer Anzahl vorzüglicher Holzschnitte. Wohl boten auch die älteren Lesebücher nicht selten den Schülern einige Bilder dar, aber es waren dies zumeist elende Sachen ohne planmäßige Auswahl und künstlerische Ausführung, in keiner Weise geeignet, dem Unterrichte zu dienen. Wenn in den letzten Jahren in der Ausstattung der Schul-Lesebücher ein wesentlicher Fortschritt sich bemerkbar macht, so ist dies nicht zum geringsten Teile dem Vorgange des hier genannten Buches zu danken[3]).

Henkel, Karl[4]): „Deutsches Lesebuch. Zweites Schuljahr. Prenzlau 1885."[5])

Henkel beklagt, daß „der Kernpunkt der Lesebuchfrage noch keine befriedigende Lösung gefunden", ja, daß sie „seit zwei Jahrzehnten nicht einmal einen wesentlichen Fortschritt aufzuweisen hat", und versucht darzuthun, „daß

---

[1]) Gabriel, geb. 1831, war Seminarlehrer zu Schlüchtern, Alt-Döbern und Drossen, von 1873 Seminardirektor in Drossen und ist seit 1886 Regierungs- und Schulrat zu Posen.

[2]) Supprian, geb. 1840 zu Halle a. d. S., studierte daselbst Theologie, wirkte von 1866 zu Creuzburg (Schlesien), von 1869 zu Steinau als erster Seminarlehrer, von 1872 als Seminardirektor zu Pyritz, von 1877 als Direktor der Kgl. Augusta-Schule und des Kgl. Lehrerinnen-Seminars zu Berlin.

[3]) Über das Gabriel-Supprian'sche Buch vgl.: „Zur Lesebuch-Frage. Kritiken von einem praktischen Schulmann. Erstes Heft. Hanau 1877." S. 3—10.

[4]) Henkel war Rektor der städtischen evang. höheren Mädchenschule und der Lehrerinnen-Bildungsanstalt zu Prenzlau und ist jetzt Kreis-Schulinspektor zu Prechlau.

[5]) Vgl. die Schrift von Henkel: „Die Stellung des Lesebuches zum deutschen Unterricht und zu dem erziehenden Gesamtunterricht. Ein Beitrag zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Prenzlau 1885."

die gegenwärtige Schulpraxis weder der Herbartianer noch der Nicht-Herbartianer den Anforderungen eines erziehenden Unterrichts in befriedigender Weise gerecht wird". Das „Deutsche Lesebuch" soll offenbar neue, bessere Wege anbahnen helfen. Wir möchten vermuten, daß wenige Schulmänner dasselbe für ein epochemachendes Werk halten werden. Die Stoffe, welche der Verfasser bietet, sind dieselben, wie die Lesebücher unserer Tage sie zeigen, auch die Anordnung ist in vielen anderen Büchern die gleiche, und ob über irgendeiner Gruppe allbekannter Stücke Überschriften stehen wie: „Elisabeths und Karls Hausgebete", „Frau Freudenberg liest das Märchen von Rotkäppchen vor", „Karl und Elisabeth erzählen, was sie in der Schule von den Haustieren gelernt haben", „Die Familie Freudenberg besucht die Wiese" u. s. w., das dürfte den meisten Lehrern und Schülern recht gleichgültig sein. Das Bestreben des Verfassers, Sprachformen und Ausdrücke zu vermeiden, welche dem Verständnisse der Kinder auf der betreffenden Altersstufe fern liegen, ist nur zu billigen; auch gegen die Auswahl selbst ist nichts zu erinnern; inwiefern aber das Buch gegen andere, wie z. B. das Jütting-Webersche, einen Fortschritt bedeuten soll, das vermögen wir nicht zu sagen.

Rein, Wilhelm[1]); Bliedner, A.[2]); Pickel, Adam[3]); Scheller, Ernst[4]): a) „Lesebuch für das zweite Schuljahr. Dresden o. J." — b) „Lesebuch für das dritte Schuljahr. Dresden o. J. [1880]." — c) „Thüringische Sagen und Nibelungen. Historisches Lesebuch für das dritte und vierte Schuljahr. Dresden 1885." — d) „Ausgewählte Gedichte für den Geschichts-Unterricht. Dresden 1886."[5])

Nach Herbartschen Grundsätzen bearbeitet[6]).

Wiget, Th. und Florin, B.[7]): „Vaterländisches Lesebuch. Ein Beitrag zur nationalen Erziehung der Schweizerjugend. IV. Teil. Davos 1887."

Eine eigenartige Erscheinung auf dem Gebiete der Lesebuch-Litteratur. Den Hauptinhalt des Buches bilden die Geschichten von der Bedrängnis des Schweizervolkes durch die österreichischen Vögte, vom Bunde der Eidgenossen und ihrem Freiheitskampfe. Ihre Quelle bildete das „Chronicon helveticum" von Ägidius Tschudi (1505—71), das 1734 zu Basel im Druck erschien. An jenen Hauptstoff reihen sich Stücke, welche erzählen von den Orten, wo jene Begebenheiten sich zugetragen, dem Vierwaldstättersee, Brunnen, dem Rütli, Altorf, Steinen, dem Heimatsdorfe Stauffachers, dem Rigi u. s. w., sowie von dem Leben der Hirten auf der Alp, dem Jägerleben im Gebirge, von den Wildheuern, den Gefahren, welche Hochwasser, Föhn, Lawinen und Bergstürze über das Land bringen, endlich von der Verfassung einzelner Kantone sowie der Eidgenossenschaft u. s. w. Das Ganze gewährt also ein treues Spiegelbild von des Schweizervolkes Leben, Thaten und Lande.

---

[1]) Rein, geb. 1847 zu Eisenach, war Oberlehrer am Seminar zu Weimar, von 1876 Seminardirektor zu Eisenach, jetzt ist er Professor zu Jena.

[2]) Bliedner ist Seminarlehrer zu Eisenach.

[3]) Pickel (geb. 1825) ist Seminarlehrer zu Eisenach.

[4]) Scheller (geb. 1844) ist Seminarlehrer zu Eisenach.

[5]) Bliedner gab auch heraus: „Schiller-Lesebuch. Sammlung poetischer und prosaischer Lesestücke im Anschlusse an ausgewählte Meisterwerke und an seine Biographie. Dresden 1883."

[6]) Anleitung zur Behandlung obiger Schriften geben dieselben Verfasser in dem Werke: „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen. Acht Hefte. Dresden."

[7]) Wiget ist Seminardirektor, Florin Seminarlehrer zu Chur.

C. Die Lesebücher nach den „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872".

Die „Allgemeinen Bestimmungen des Kgl. preuß. Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten [Adalbert Falk] vom 15. Oktober 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen", setzten hinsichtlich der Lesebücher für die Volksschule folgende Normen fest:

1. Das Lesebuch liegt dem gesamten Unterricht im Deutschen zugrunde.
2. Der gesamte Inhalt desselben ist nach und nach zu verarbeiten.
3. Es ist nicht nur behufs der Erzielung der Lesefertigkeit, sondern auch zur Einführung in das Verständnis in Gebrauch zu nehmen.
4. Es soll ein volkstümliches Gepräge tragen und nach seinem gesamten Inhalte dem erziehlichen Zweck der Schule dienen.
5. Beim Unterricht in den Realien ist es zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes zu benutzen.
6. In Beziehung auf die Form soll es Proben der besten populären Darstellungen der Meister auf den bezüglichen Gebieten geben.
7. Von kirchlichen und politischen Tendenzen hat es sich frei zu halten.

Es liegt für jeden Einsichtigen klar auf der Hand, daß die „Allgemeinen Bestimmungen" inbetreff des Lesebuches durchaus keine neuen Forderungen stellen, sondern es lediglich auf die Bahnen zurückführen wollten, die es in seinen besten Zeiten eingeschlagen hatte. Wenn trotzdem eine Anzahl von Lesebüchern auf dem Titel die Bemerkung trägt, daß dieselben nach den „Allgem. Bestimmungen" bearbeitet seien, so liegt die Vermutung nahe, daß diese Bemerkung lediglich buchhändlerischer Spekulation ihr Dasein verdankt.

Von den Lesebüchern, welche sich als „nach den ‚Allgem. Bestimmungen' bearbeitet" bezeichnen, nennen wir hier nur einige:

Quietmeyer, Ernst: „Schul- und Hausfreund. Deutsches Lesebuch. 30. Aufl. Mit Rücksicht auf die ‚Allgem. Bestimmungen' vollständig umgearbeitet [1]). I. Teil. (Vorschule.) Hannover 1873." [2]) — II. Teil. (Lesebuch.) 1874 [3]).

„Das Buch soll die allseitige Bildung des Geistes- und Gemütslebens der Kinder fördern. Es führt ihnen deshalb, soweit ihr Anschauungsvermögen es gestattet, die äußere und die innere, die sinnliche und die übersinnliche Welt nahe, und hat sich bemüht, das zu thun in klarer, ansprechender, schöner Zeichnung, in übersichtlichen, abgeschlossenen, vollen Bildern. . . . . Das Buch soll ein Mittelpunkt namentlich des sprachlichen Unterrichtes, aber auch desjenigen in Realien sein. Mit Bezug auf letzteren bedarf es jetziger Zeit kaum noch der Erwähnung, daß ich nutzlose, dürre Abrisse der verschiedenen Zweige des Wissens zurückweisen mußte. Die vorgeführten Einzelbilder bieten dem Kinde eine bessere Nahrung, zugleich reichen sie in sorgfältigster Auswahl allseitig Fäden dar, an denen der Lehrer jenen Unterricht weiterspinnen kann." — An den dem Buche eingestreuten Aufgaben „hat das Kind die Anfänge im Niederschreiben eines Gedankens zu machen. Sie nehmen zugleich das Grammatische auf, insoweit es im Dienste des Stilisierens unentbehrlich ist, und geben dem, der etwa meint, jenes selbständig behandeln zu müssen, hierzu Gelegenheit."

---

[1]) Die Umarbeitung war durch die Lehrer Menke und Bergmann in Hannover vorgenommen worden.
[2]) Die erste Auflage war 1850 erschienen.
[3]) Die erste Auflage war 1853 erschienen.

Bormann, Georg[1]): „Deutsches Lesebuch der Unterstufe. Mit Rücksicht auf die ‚Allgem. Bestimmungen' zusammengestellt. Mit einem Vorworte von Karl Bormann[2]). Berlin 1873."

Böckler, Wilhelm[3]) und Fritze, Ludwig[4]): a) „Deutsches Lesebuch für die Mittelstufe der Volksschule und die Unterstufe der Mittelschule, zusammengestellt nach Maßgabe der ‚Ministerialbestimmungen für die preußische Volksschule vom 15. Oktober 1872'. Breslau 1874." — b) „Dasselbe für die Oberstufe der Volksschule und die Mittelstufe der Mittelschule. Ebend. 1873."

Nach der Absicht der Verfasser soll das Buch „an seinem Teil in der Jugend unseres Volkes Gottesfurcht, Pietät, Pflichttreue, Gemeinsinn, Nächsten- und Vaterlandsliebe — kurz die starken Wurzeln der Kraft unseres Volkes, die sich als solche ja auch in den jüngst verflossenen Zeiten bewährt haben, pflanzen und pflegen helfen und so gegenüber dem materiellen Zuge, der jetzt viele Kreise durchdringt und anfrißt, die geistigen und ewigen Güter wertschätzen lehren. In diesem Sinne will das Buch der Zukunft des Vaterlandes dienstbar sein." Das Buch bietet zum erstenmal das Elementarste aus der Volkswirtschaftslehre. „Es ist damit der Versuch gemacht worden, dem uns bedrohenden sozialen Unheile bereits auf dem Boden der Volksschule entgegenzutreten." Die Verfasser wollen mit diesem Abschnitte die Schüler zum Nachdenken über diese Frage anregen und hoffen, „der spätere junge Arbeiter werde sich nicht durch jeden Aufwiegler überraschen und überreden lassen".

Büttner, Adolf[5]): a) „Deutsches Lesebuch. Mit Rücksicht auf die ‚Allg. Best. vom 15. Okt. 1872. Unter Mitwirkung des Provinzial-Schulrats Ferdinand Wetzel[6]) bearbeitet und herausgegeben. Ausgabe A. (Für mehrklassige Schulen.) Vorstufe. Berlin 1880." — I. Teil. 1874. 16. Aufl. 1885. — II. Teil. 1873. 9. Aufl. 1884. — — b) „Dasselbe. Ausgabe B. (Für ein- und zweiklassige Schulen.)" *α*) Für evangelische Schulen. 1873. 16. Aufl. 1884. — *β*) Für paritätische Schulen. 1877.

„Die erste Abteilung beider Teile hat es sich zur Aufgabe gestellt, die Schuljugend in die sittlichen Beziehungen des Lebens an geeigneten prosaischen und poetischen Musterstücken einzuführen. Der Stoff ist absichtlich reich bemessen, da es darauf ankam, neben den Realstoffen auch die ideale Seite des Volksschulunterrichtes, die Einführung der Jugend in die sittliche Lebensanschauung und Lebensweisheit unseres Volkes, in dessen reiches Gemütsleben voll und ganz zum Ausdruck zu bringen. Daß in dem zweiten Teil auch nach den Dichtern geordnete prosaische und poetische Darstellungen

---

[1]) Bormann, geb. 1842 zu Berlin, Zögling des Berliner Seminars, zuerst an Privatschulen und als Hilfslehrer am Joachimsthalschen Gymnasium zu Berlin thätig, von 1869 Lehrer an der Viktoriaschule, seit 1879 Lehrer an der Charlottenschule daselbst.

[2]) Karl Bormann (1802—82), der Vater des Verfassers, war bis 1872 Provinzial-Schulrat zu Berlin.

[3]) Böckler, geb. 1835 zu Koblenz, war Konrektor zu Stargard, von 1861 Seminarlehrer zu Franzburg und (von 1865) zu Oranienburg, von 1867 Seminardirektor zu Hilchenbach, dann Regierungs- und Schulrat zu Hannover, seit 1885 zu Potsdam.

[4]) Fritze, geb. 1833 zu Brandenburg a. H., Zögling des Potsdamer Seminars, war Lehrer zu Eberswalde, von 1861 Seminarlehrer zu Oranienburg, von 1873 erster Seminarlehrer zu Drossen, jetzt zu Köpenick.

[5]) Büttner, geb. 1827 zu Pohlitz bei Fürstenberg a. O., Zögling des Seminars zu Neuzelle, war Lehrer zu Drossen, von 1848 Hilfs- und Turnlehrer zu Neuzelle, von 1852 Kantor zu Groß-Breesen bei Guben, dann Lehrer am Lehrerinnen-Seminar zu Droyßig, von 1855 Seminarlehrer zu Mörs, von 1859 zu Bütow. Seit 1882 ist er Seminarlehrer zu Marienburg.

[6]) Vgl. S. 170, Fußnote 3.

von der Zeit der Reformation ab bis zur Gegenwart ausgiebige Berücksichtigung gefunden haben, wird dazu beitragen, die Bekanntschaft mit volkstümlichen Erzeugnissen der Litteratur und deren Verfassern ungezwungen zu vermitteln. — Die geschichtlichen, geographischen und naturkundlichen Stücke im ersten Teil haben wesentlich den Zweck, auf der Mittelstufe den später in eigenen Stunden zu erteilenden Unterricht in den bezüglichen Lehrobjekten vorzubereiten und durch leicht faßliche, anschauliche Darstellungen das Interesse für geschichtliche Personen und Thatsachen, Gebilde der Natur und für das Naturleben zu erwecken. — Da in den Oberklassen für die einzelnen Zweige des geschichtlichen und Real-Unterrichtes besondere Stunden angesetzt werden müssen, und da jedes Lehrobjekt nach der seinem Wesen entsprechenden Methode zur Aneignung zu bringen ist, im Geschichtsunterricht auf die freie Erzählung seitens des Lehrers, in dem geographischen und naturkundlichen Unterricht auf das durch geeignete Veranschaulichungsmittel unmittelbar erzeugte Verständnis ausschließlich Wert zu legen ist, so kann das Lesebuch ferner den Zweck nicht wohl verfolgen wollen, den für die Bildung der Volksjugend unentbehrlichen Lehrstoff in seinem ganzen Umfange darzubieten, vielmehr soll dasselbe nur ergänzend, belebend und illustrierend eintreten. Diesem Grundsatz entsprechend ist aus den verschiedenen Perioden der vaterländischen Geschichte eine Reihe von Musterdarstellungen bewährter Verfasser gegeben worden. Für die geographischen Darstellungen ist wesentlich der Gesichtspunkt der Illustration beibehalten worden; die Naturbilder halten sich von aller abstrakten Systematik fern und geben ausschließlich konkrete Darstellungen aus den verschiedenen Gebieten des Naturlebens."

Arendt, Anton[1]): „Lesebuch für obere Klassen konfessionell gemischter Volksschulen. Mit Rücksicht auf die ‚Allg. Bestimmungen'. Braunsberg 1874."[2])

Fast nur Realienbuch, von dem ganz und gar nicht ersichtlich ist, wozu es die ‚Allgemeinen Bestimmungen' auf dem Titel genannt hat.

D. Lesebücher für bestimmte Arten von Schulen.

Es würde zu weit führen, alle Lesebücher aufzuführen, die in den letzten fünfzig Jahren erschienen sind; wir begnügen uns, eine Anzahl der bekannteren namhaft zu machen, indem wir dieselben nach der Art der Schulen, für welche sie bestimmt sind, gruppieren[3]).

a. Lesebücher für ein- bis dreiklassige Volksschulen.

Morgenbesser, Michael[4]): „Schlesischer Kinderfreund. Ein Lese- und Lehrbuch für Stadt- und Landschulen Schlesiens. I. Teil. Breslau 1826." 11. Aufl. 1851. — II. Teil. 1827. 8. Aufl. 1848.[5]).

---

[1]) Arendt, geb. 1804 zu Wormditt (Ostpreußen), studierte zu Braunsberg, Königsberg, Berlin, Bonn und München katholische Theologie, wurde 1830 Vikar zu Braunsberg, 1831 Kaplan und erster Lehrer an der Mädchenschule, 1833 Direktor des katholischen Schullehrer-Seminars daselbst. Seit 1868 ist er pensioniert.

[2]) Es war dies die Umarbeitung eines schon 1845 von Arendt herausgegebenen Lesebuches, das seinerseits wieder die Neubearbeitung eines 1818 zu Danzig erschienenen „Lesebuches für die Schulen des Bistums Ermeland" war. Dasselbe war auf Veranlassung des Fürstbischofs Joseph v. Hohenzollern (1776—1836) von Direktor Schmülling und Oberlehrer Gerlach bearbeitet worden.

[3]) Von den Lesebüchern, welche für höhere Schulanstalten oder die Vorschulen solcher bestimmt sind, haben wir hier nicht Notiz genommen.

[4]) Morgenbesser (Theolog), geb. 1782 zu Breslau, gest. daselbst 1841. Er war von 1806 Prorektor, von 1807 Rektor der Stadtschule zu Glogau, von 1811 Rektor der Bürgerschule zum heil. Geist zu Breslau.

[5]) Die letzten Auflagen wurden vom Rektor Sonnabend bearbeitet.

Düttmann, Karl Heinrich[1]): „Lesebuch für Schüler der unteren und mittleren Klasse in katholischen Elementarschulen. Osnabrück 1835.“ 17. Aufl. 1868.

Rendschmidt, Felix[2]): „Lesebuch für katholische Stadt- und Landschulen.“ I. Teil. Breslau 1839. 25. Aufl. 1883. — II. Teil. 1840. 21. Aufl. 1883[3]).

Fischer, Johann Georg[4]): „Lesestücke für die beiden oberen Abteilungen der Volksschulen. Darmstadt 1841.“ 4. Aufl. 1852.

Heberling, Th. Joseph[5]): „Der süddeutsche Schulfreund. Freiburg i. Br. 1842.“ 2. Aufl. 1859.

Drieselmann, Joseph[6]): „Lesebuch für Schule und Haus. Erfurt 1842.“ 6. Aufl. 1862.

Büscher, Peter Joseph[7]): „Lesebuch für die mittleren Klassen der katholischen Elementarschulen. Köln und Neuß 1843.“ 115. Aufl. 1880[8]).

Reffelt, Johann Rudolf Hermann: „Lese- und Lehrbuch für Volksschulen. Osnabrück 1844.“ 3. Aufl. 1853.

Bouman, R.: „Lese- und Lehrbuch für mittlere Klassen der katholischen Elementarschulen. Emmerich 1845.“ 2. Aufl. 1856.

Curtman, Wilhelm[9]): „Lesebuch für die Stufe der Anschauung. Gießen 1845“. 7. Aufl. 1877[10]).

Wild, Heinrich: „Poetische und prosaische Lesestücke. Ausgewählt für Volksschulen. St. Gallen 1845.“

Gölitz, G.[11]); Münkel, Louis[12]); Quietmeyer, Ernst[13]): „Kinderheimat.“ I. Teil. Hannover 1848. 16. Aufl. 1883. — II. Teil. 1850. 3. Aufl. 1868. — III. Teil. 1851. 3. Aufl. 1870[14]).

Lucas, F. S.: „Neues Lesebuch für deutsche Elementarschulen. Berlin und Posen 1848.“

Meuser, Heinrich: „Lesebuch für Volksschulen. Bremen 1848.“ 2. Aufl. 1851.

Winter, Georg Andreas[15]): „Jugendgarten.“ I. Teil. Leipzig 1848. 9. Aufl. 1874. — II. Teil. 1848. 6. Aufl. 1873.

Reichelt, Traugott Gottlob[16]), und Stübner, K. J.: „Lesebuch für Mittelklassen deutscher Volksschulen. Chemnitz 1849.“ 6. Aufl. 1875.

---

[1]) Düttmann (1794—1864) war von 1822 Rektor der Domschule zu Osnabrück, von 1847 Küster an der St. Johanniskirche daselbst.

[2]) Rendschmidt (1786—1853), war Oberlehrer am katholischen Schullehrer-Seminar und Rektor der damit verbundenen Übungsschule zu Breslau.

[3]) Die letzten Auflagen wurden von Franz Kühn (1814—76) bearbeitet.

[4]) Fischer, geb. 1782 zu Groß-Zimmern, wirkte von 1807 bis zu seinem 1859 erfolgten Tode als Lehrer zu Reinheim (Großherzogtum Hessen).

[5]) Heberling war Stadtpfarrer, Dekan und Bezirks-Visitator zu Freiburg i. B.

[6]) Drieselmann war Lehrer an der Dom-Mädchen- und der Wigberti-Schule zu Erfurt.

[7]) Büscher (1806—78) war Seminarlehrer zu Kempen (Regierungsbezirk Düsseldorf).

[8]) In Gemeinschaft mit Jakob Grönings (1802—58) gab Büscher noch heraus: „Lesebuch für die oberen Klassen der kath. Elementarschulen. Ebend. 1853.“ 39. Aufl. 1883.

[9]) Curtman, vgl. S. 201, Fußnote 1.

[10]) Diese Ausgabe war bearbeitet von Heinrich Freienfehner.

[11]) Gölitz war Lehrer an der städtischen Mädchenschule I zu Hannover.

[12]) Münkel, geb. 1810 zu Hibbestorf, gest. 1886 zu Hannover. Er war von 1841 Lehrer zu Polle, später Lehrer an der städtischen Mädchenschule I zu Hannover.

[13]) Quietmeyer war Lehrer an der städtischen Mädchenschule I zu Hannover.

[14]) Nur an der Bearbeitung des I. Teils war Gölitz mitbeteiligt.

[15]) Winter, geb. 1811 zu Sachsgrün im Voigtland, Zögling des Seminars zu Plauen i. V., war von 1835 Lehrer und Organist zu Kirchberg (Königr. Sachsen), von 1854 Kantor. Jetzt emeritiert.

[16]) Reichelt, geb. 1812, war von 1835 Lehrer an der allgemeinen Bürgerschule zu Chemnitz, von 1857 Direktor der mittleren Bürgerschule daselbst.

Colshorn, Theodor[1]), und Münkel, Louis: „Kinderfreund; deutsches Lesebuch für Volksschulen. Stade 1851.“ 6. Aufl. 1870.

Keyser, Thilo[2]): „Deutsches Lesebuch für die mittleren und oberen Klassen der Volksschulen.“ I. Teil. Sondershausen 1851. 6. Aufl. 1874. — II. Teil. 1851. 3. Aufl. 1862.

Lentz, Karl Georg Heinrich[3]): „Neuer deutscher Kinderfreund. Braunschweig 1851.“ 9. Aufl. 1874.

Baumgart, Fr., und Woysche, Ed.: „Deutsches Lesebuch für die oberen Abteilungen ein- und mehrklassiger Elementarschulen in der Stadt und auf dem Lande. Frankfurt a. O. 1853.“

Hüser, J. A.: „Lesebuch für katholische Elementarschulen.“ I. Teil. (Für Mittelklassen.) Soest 1855. 10. Aufl. 1872. — II. Teil. (Für Oberklassen.) 1853. 12. Aufl. 1873.

Günther, Friedrich Joachim (1814—77): „Neuer Preußischer Kinderfreund oder Lesebuch für Volksschulen. Halberstadt 1854.“

Kieffer, Franz Xaver[4]): „Zweites Lesebuch für untere Schulklassen der deutschen Volksschulen. Mainz 1855.“ 20. Aufl. 1882. — „Drittes Lesebuch u. s. w. 1856.“ 13. Aufl. 1881. — „Viertes Lesebuch u. s. w. 1862.“ 8. Aufl. 1882.

Lahm, Johann Gottlieb Franz Xaver[5]): „Lesebuch für katholische Elementarschulen.“ I. Teil. Münster 1855. 14. Aufl. 1872. — II. Teil. 1854. 8. Aufl. 1871[6]).

Ricken, W. M., und Schüler, C.: „Lesebuch für Volksschulen. Ruhrort 1855.“ 28. Aufl. 1877.

Timm, Ferdinand: „Pommersches Schul- und Hausbuch. Herausg. von Emil Theodor Goltzsch (1805—71). Stettin 1855.“

Malkmus, Georg Joseph[7]): „Lehr- und Lesebuch für die oberen Klassen katholischer Volksschulen. Fulda 1856.“ 3. Aufl. 1863.

Langsdorff, K.: „Lesebuch für die evangelischen Volksschulen Badens. Heidelberg 1858.“ 3. Aufl. 1867.

Kühn, Franz[8]): „Lesebuch für Mittel- und Oberklassen katholischer Stadt- und Landschulen. Breslau 1860.“ 3. Aufl. 1872.

---

[1]) Colshorn, geb 1821 zu Ribbesbüttel, war von 1830 ab Lehrer zu Warmbüttel, Neudorf, Platendorf und Kleinplatendorf, Gifhorn, kam 1848 nach Hannover, wo er anfänglich an der Bürgerschule, später an der Mädchenschule thätig war. Seit 1867 wirkt er als Lehrer an der Realschule I. O. daselbst.

[2]) Keyser, geb. 1810 zu Sondershausen, studierte zu Göttingen und Berlin Theologie und Philologie, war von 1839 Kollaborator, von 1840 Prediger, von 1844 Seminardirektor in seiner Vaterstadt, von 1860 Pfarrer (Konsistorialrat) zu Niederspier bei Sondershausen.

[3]) Lentz, geb. 1798 zu Watzum im Braunschweigschen, gest. 1867 zu Blankenburg am Harz als Generalsuperintendent, Stadtsuperintendent von Blankenburg und Hesselfelde und Pastor prim. zu Blankenburg.

[4]) Kieffer, geb. 1819 zu Weisenau bei Mainz, Zögling des Bensheimer Seminars, von 1839 in Weisenau, von 1844 in Kastell, von 1859 zu Mainz als Lehrer thätig.

[5]) Lahm, geb. 1811 zu Münster, Theolog, war 1835—52 Kaplan, wurde 1853 Regierungs- und Schulrat zu Münster, 1866 Domkapitular und geistlicher Rat daselbst.

[6]) Das Buch erschien anonym. Den I. Teil hatte Johann Michael Müller (1818—59) bearbeitet. Mitarbeiter am II. Teil waren außer Lahm noch Müller, Johann Specht (geb. 1808) und Ernst Raßmann (1806—82).

[7]) Malkmus, geb. 1811 zu Hünfeld, gest. 1877 zu Fulda. Er studierte zu Fulda und Würzburg, war Religionslehrer zu Marburg, kam 1839 nach Fulda, wo er anfänglich Seminarprofessor, 1846 Subregens, 1862 Domkapitular wurde.

[8]) Kühn, Franz, geb. 1814 zu Oltaschin bei Breslau, gest. 1876 zu Breslau. Er war Zögling des Breslauer Seminars, dann Lehrer zu Schlaup bei Jauer, zu Breslau, zu Hochkirch, dann Hauptlehrer an einer katholischen Elementarschule zu Breslau.

Masbaum, Gerhard[1]): „Lesebuch für Unter- und Mittelklassen in katholischen Volksschulen. Paderborn 1861.“ 5. Aufl. 1874.

Rave, Heinrich, und Schlette, Heinrich: „Deutsches Lesebuch.“ I. Teil. Hannover 1861. 3. Aufl. 1873. — II. Teil. 1864.

Battig, Gustav[2]): „Lesebuch für die Oberklassen katholischer Elementarschulen. Glogau 1862.“

Kahl, Anton[3]): „Der katholische Jugendfreund. Ein Lesebuch für die oberen Klassen der Volksschulen. Heiligenstadt 1863.“ 7. Aufl. 1871[4]).

Adler, Lazarus[5]): „Deutsches Lesebuch für israelitische Schulen. Kassel 1864.“

Hiltenkamp, A.: „Der Kinderfreund. Ein Denk-, Sprech- und Lesebuch für die mittleren Klassen der Volksschulen. Soest 1864.“

Hegener, Engelbert[6]): „Westfälischer Volksfreund. Ein Lehr- und Lesebuch für jung und alt. Paderborn 1865.“

Bäumer, H.: „Lesebuch für Oberklassen katholischer Volksschulen. Papenburg 1866.“

Petersen, Johann Friedrich[7]): „Schleswig-Holsteinisches Lesebuch für Schule und Haus.“ I. Teil. Schleswig 1866. — II. Teil. 1866. 2. Aufl. 1867.

Dorn, Joseph[8]): „Lesebuch für (katholische) Volksschulen. Für Mittelklassen. Breslau 1881.“ 2. Aufl. 1883. — Für Oberklassen. 1872. 5. Aufl. 1885.

Böse, Johann Hermann[9]); Kröger, Karsten Hinrich[10]); Munderloh, Heinrich Friedrich[11]); Böse, Karl Gottfried[12]): „Lesebuch für Schüler von zehn bis fünfzehn Jahren. Oldenburg 1873.“ 5. Aufl. 1880.

Munderloh, Heinrich Friedrich; Kröger, Karsten Hinrich; Poppe, F.[13]); Bücking, M.[14]): „Jugendfreund. Lesebuch für Mittelklassen. Oldenburg 1873.“

---

[1]) Masbaum, geb. 1824 zu Brual (Prov. Hannover), Zögling des Osnabrücker Seminars, ist Lehrer zu Voxtrup bei Osnabrück.

[2]) Battig, geb. 1819 zu Groß-Glogau, Zögling des Breslauer Seminars, war Lehrer zu Berlin, Kursdorf (Posen), Bolkenhain, Seminarlehrer zu Breslau, von 1872 Kreis-Schulinspektor zu Ratibor, von 1877 in gleicher Stellung in Lublinitz, seit 1885 pensioniert.

[3]) Kahl, geb. 1824 zu Schlabitz (Kr. Guhrau), Zögling des Breslauer Seminars, war Lehrer zu Breslau und Sagan, Rektor zu Liegnitz und Heiligenstadt, ging 1870 als Seminarlehrer nach Straßburg i. E. und ist seit 1871 Kreis-Schulinspektor daselbst.

[4]) Ein anderes Lesebuch desselben Verfassers, „Der Jugendfreund“, erschien 1871 zu Düsseldorf; 16. Aufl. 1884.

[5]) Adler, geb. 1810 zu Unsleben (Bayern), gest. 1886 zu Wiesbaden. Er war von 1840 Distrikts-Rabbiner zu Kissingen, von 1852 Land-Rabbiner zu Kassel gewesen.

[6]) Hegener war ehemals Lehrer und ist jetzt Buchhändler und Agent in Lippstadt.

[7]) Petersen, geb. 1810 zu Eichkoppel (Amt Kronshagen), gest. 1873 zu Wiek bei Kiel, Zögling des Seminars zu Segeberg, war Lehrer zu Moldenit und Bergenhusen und wurde 1870 pensioniert.

[8]) Dorn, geb. 1822 zu Kaltwasser (Reg.-Bezirk Liegnitz), gest. 1885, Zögling des Seminars zu Breslau, war Lehrer zu Jarischau, Seminarlehrer zu Ober-Glogau, dann zu Liebenthal, von 1876 Kreis-Schulinspektor zu Neurode.

[9]) Böse (1797—1876) war Lehrer zu Ahndeich, Jaderberg, dann bis zu seiner Pensionierung (1871) Rektor der Heil. Geist-Schule zu Oldenburg.

[10]) Kröger, geb. 1820 zu Berne, Zögling des Seminars zu Oldenburg, war Lehrer zu Eversten und Oldenburg und ist seit 1866 Rektor der Stadt-Mädchenschule zu Oldenburg.

[11]) Munderloh, geb. 1817 zu Elsfleth, Zögling des Seminars zu Oldenburg, von 1846 als Lehrer in Oldenburg thätig, seit 1864 Rektor der Stadt-Knabenschule zu Oldenburg, seit 1869 daneben Kreis-Schulinspektor.

[12]) Böse, geb. 1828 zu Ahndeich, Zögling des Seminars zu Oldenburg, studierte zu Berlin Naturwissenschaften, war Lehrer zu Rodenkirchen, Jever, Oldenburg, Rektor zu Oldenburg, von 1874 Seminarlehrer zu Soest. 1885 ist er in den Ruhestand getreten.

[13]) Poppe, Hauptlehrer zu Bürgerfeld vor Oldenburg.

[14]) Bücking, Lehrer an der höheren Mädchenschule zu Oldenburg.

Helmrich, Karl[1]): a) „Lesebuch für den verbundenen Sach- und Sprachunterricht im zweiten und dritten Schuljahre. Sondershausen 1873." 5. Aufl. 1883. — b) „Vaterländisches Lesebuch für die mittleren und oberen Klassen evangelischer Volksschulen. Ebend. 1880." 2. Aufl. 1883.

Jauß, Georg; „Deutsches Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen in Ungarn. (Drei Teile.) Budapest 1874—77."

Reichardt, Robert[2]): „Deutsches Lesebuch für einfache Volksschulen. (Drei Teile.) Dresden 1874."

Krieg, Andreas[3]); Schönfeldt, Albert[4]); Götze, Friedrich[5]): „Deutsches Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen." I. Teil. Quedlinburg 1874. 3. Aufl. 1880. — II. Teil. 1. Abt. 1874. 3. Aufl. 1881. — III. Teil. 2. Abt. 1874. 3. Aufl. 1882.

Förster, Eduard[6]): „Lesebuch für die Mittelklassen der Elementarschulen in Elsaß-Lothringen. Straßburg 1875." 11. Aufl. 1882[7]).

Namentlich im Reichsland Elsaß-Lothringen verbreitet.

Kayser, Johannes[8]), und Sommer, Wilhelm[9]): „Lesebuch für katholische Volksschulen. Herausgegeben im Auftrage des Kgl. Provinzial-Schulkollegiums zu Münster." I. Teil. (Fibel.) Dortmund. — II. Teil. (Für die Mittelklassen.) 1877[10]). — III. Teil. (Für die Oberklassen.) 1875[11]).

Dieses Lesebuch hat bei seinem Entstehen viel Staub aufgewirbelt und ist in besonderen Broschüren, Zeitungsartikeln u. s. w. oft Gegenstand der Anklage sowie der Verteidigung gewesen[12]).

---

1) Helmrich, geb. zu Leutenthal bei Weimar, studierte zu Jena Theologie, ward 1846 Pfarrvikar zu Winkel, 1848 Rektor und 1851 Lokal-Schulinspektor zu Allstädt (Großherzogtum Sachsen), 1860 Seminardirektor zu Sondershausen, 1872 Konsistorialrat.

2) Reichardt, geb. 1836 zu Kolditz, Zögling des Fletcherschen Seminars zu Dresden, ward 1856 Lehrer zu Dresden, 1863 Kirchschullehrer zu Reinsberg bei Nossen.

3) Krieg, geb. 1815 zu Micheln (Prov. Sachsen), Zögling des Seminars zu Magdeburg, studierte später zu Berlin, ward 1847 Töchterschullehrer zu Quedlinburg, 1851 Rektor der gehobenen Bürger-Knabenschule daselbst.

4) Schönfeldt, geb. 1826 zu Kalbe a. d. S., Zögling des Seminars zu Magdeburg, ward daselbst Lehrer, später Rektor an einer Mädchenschule.

5) Götze, geb. 1819 zu Etgersleben, Zögling des Seminars zu Magdeburg, ward Lehrer zu Quedlinburg, später Hauptlehrer an einer dortigen Mädchenschule.

6) Förster, geb. 1832 zu Rüstern (Kr. Liegnitz), Zögling des Seminars zu Münsterberg, von 1856 an dieser Anstalt als Lehrer thätig, 1869—71 Seminarlehrer zu Segeberg (Holstein), 1871—73 Kreis-Schulinspektor zu Weißenburg (Elsaß), seitdem Seminardirektor zu Straßburg i. E.

7) Eine Separatausgabe dieses Buches erschien 1878 u. d. T.: „Deutsches Lesebuch für die Mittelklassen der Elementarschulen und die Vorklassen höherer Lehranstalten. — Im Jahre 1878 veröffentlichte Förster noch ein „Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten", dessen 2. Auflage 1882 u. d. T. erschien: „Deutsches Lesebuch für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare".

8) Kayser, geb. 1826 zu Geseke, war von 1869 ab Seminardirektor zu Büren, von 1878 Provinzial-Schulrat zu Danzig; seit 1883 ist er Dompropst zu Breslau.

9) Sommer, geb. 1828 zu Brenken (Kr. Büren), Zögling des Seminars zu Büren, war als Hauslehrer zu Bonn thätig, wo er die Universitätsvorlesungen besuchte und eifrig an seiner Weiterbildung arbeitete, kam 1859 als Lehrer an die höhere Stadtschule zu Olpe, 1871 als erster Seminarlehrer nach Metz, 1873 als Seminardirektor nach Paderborn. — Sommer und Kayser waren nur an der Bearbeitung des III. Teils des oben genannten Lesebuches beteiligt; die Verfasser des II. Teils vermag ich nicht anzugeben.

10) Auch besondere Ausgaben für Kassel (1878), Düsseldorf (2. Aufl. 1880), Aachen (2. Aufl. 1880), Oppeln (1880) u. s. w. sind von diesem Buch erschienen.

11) Auch besondere Ausgaben für Hannover (1876), die Rheinprovinz (1877), Schlesien (1877), Kassel (2. Aufl. 1879), Westfalen (2. Ausg., 2. Aufl. 1876) u. s. w. erschienen von diesem Buche.

12) Vgl. folgende Schriften: Franz Xaver Schulte: „Lesebuch und Schule. Ein

Heckenhayn, Theodor[1]): „Deutsches Lesebuch für Volksschulen. (Zwei Teile.) Coburg 1877—78."

Herrmann, Theodor: „Deutsches Lesebuch für Schule und Haus. Heidelberg 1878."

Stein, Jakob: „Deutsches Lesebuch für die Volksschule. Für israelitische Schulen bearbeitet. Kassel 1878." 2. Aufl. 1884.

Lepke, Joseph[2]): a) „Lesebuch für das erste Kindesalter. Breslau 1881." — b) „Deutsches Lesebuch. Für die Bedürfnisse katholischer Volksschulen bearbeitet. Ebend. 1881." (Ausgaben für Ostpreußen, Schlesien, Posen.)

Im Anschluß daran erschien:

Klose, Reinhold[3]): „Deutsches Lesebuch für die Bedürfnisse katholischer Schulen. Im Anschluß an das Lesebuch von J. Lepke für Oberklassen gehobener Schulen bearbeitet. Ebend. 1883 (1884)."

Spohn, August[4]): „Deutsches Lesebuch für Volksschulen. (Zwei Teile.) Königsberg 1881." — Außer dieser für katholische Schulen bestimmten Ausgabe erschien noch eine zweite für paritätische Schulen.

Püttelkow, H.: „Lesebuch für die Mittel- und Oberstufe der katholischen Elementarschulen in Elsaß-Lothringen. Freiburg i. Br. 1883." 2. Aufl. 1885.

Krüger, Karl A.[5]): „Deutsches Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen. Nach den Grundsätzen des Kinderfreundes von A. E. Preuß und J. A. Vetter herausgegeben. (Zwei Teile.) Königsberg 1884."

Walther, Eduard[6]): „Lesebuch für Landschulen. Bielefeld 1886."

b. Lesebücher für mehrklassige Volks- und Bürgerschulen, Mittelschulen u. s. w.

Clemen, K. F. Wilhelm[7]): „Deutsches Lesebuch für Bürgerschulen und untere Klassen höherer Lehranstalten." I. Teil. Kassel 1843. 8. Aufl. 1883. — II. Teil. 1846. 8. Aufl. 1884.

Das Lesebuch bestand ursprünglich aus diesen beiden Teilen. Diese wurden von Georg Davin[8]) und Karl Peter[9]) so umgestaltet und erweitert, daß

Wort der Mahnung an das katholische Volk. 4. Aufl. Essen 1876." — Anton Karsch (geb. 1822): „Lesebuch und Schulte. Ein Beitrag zur brennenden Schulfrage. 2. Aufl. Münster 1875."

1) Heckenhayn, geb. 1828 zu Wickerstädt, studierte zu Jena und Tübingen Theologie und Pädagogik, war Lehrer zu Jena, Rektor (Direktor) zu Ilmenau, Eisenach und Coburg und ist seit 1875 Schulinspektor für die Volksschulen des Herzogtums Sachsen-Coburg-Gotha.

2) Lepke, geb. 1848 zu Prausnitz (Kr. Militsch), Zögling des katholischen Seminars zu Breslau, von 1874 Seminarlehrer zu Liebenthal, seit 1886 in Rawitsch.

3) Klose, geb. 1830 zu Frankenstein, ist seit 1867 Direktor des katholischen Schullehrer-Seminars zu Liebenthal.

4) Spohn (geb. 1839) ist Kgl. Kreis-Schulinspektor zu Allenstein (Ostpreußen).

5) Krüger, geb. 1839 zu Schöneberg a. W., ist Rektor zu Königsberg i. Pr.

6) Walther, geb. 1840 zu Moschwig (Kr. Wittenberg), war Lehrer an der Taubstummen-Anstalt zu Weißenfels, kam in gleicher Eigenschaft 1870 nach Homberg, als Direktor 1880 nach Wriezen a. O., 1885 nach Berlin.

7) Clemen, geb. 1804 zu Schmalkalden, gest. 1865 zu Kassel. Er studierte Theologie und Philosophie, wurde 1829 erster Lehrer (Rektor) der Bürgerschule zu Rinteln, 1843 Realschullehrer zu Kassel, 1855 Inspektor der dortigen städtischen Mädchenschule.

8) Davin, geb. 1824 zu Mennbressen (Kr. Hofgeismar), war von 1850 Hilfslehrer am Seminar zu Homberg, von 1847 Lehrer an der Stadtschule zu Gudensberg, 1852 Lehrer zu Kassel und ist seit 1855 Lehrer an der dortigen höheren Mädchenschule.

9) Peter, geb. 1827 zu Grebendorf (Kr. Eschwege), wurde 1850 Lehrer zu Schmalkalden, 1852 Bürgerschullehrer zu Kassel, 1858 Lehrer an der Mädchenschule daselbst, 1882 Vorsteher der dortigen städtischen Vorschule für Gymnasien und Realschulen.

drei Teile daraus wurden. Ein IV.[1]) sowie ein V. Teil[2]) wurden von ihnen neu geschrieben und dem Clemenschen Buche beigefügt.

Gräfe, Heinrich[3]): „Deutsches Lesebuch für Real- und Bürgerschulen. Zwei Teile. Kassel 1843—48."

Burgwardt, Heinrich[4]): „Der Bildungsfreund in den Oberklassen deutscher Volksschulen. Altona 1844." 4. Aufl. 1867.

Schulze, H., und Steinmann, W.: „Kinderschatz. I. Teil. (Deutsches Lesebuch für das früheste Jugendalter, zugleich als Stoff für Erzähl- und Gedächtnisübungen.) Hannover 1846." 39. Aufl. 1886. — II. Teil. (Deutsches Lesebuch für Elementarklassen.) Ebend. 1846. 21. Aufl. 1886. — III. Teil. (Deutsches Lesebuch für die obere Elementarklasse.) 1854. 9. Aufl. 1881[5]).

Ramshorn, Karl[6]): „Deutsches Lesebuch für Bürgerschulen. I. Teil. Leipzig 1850." 3. Aufl. 1862. — II. Teil. 1851. 3. Aufl. 1871.

Francke, Hermann[7]): „Das zweite Weimarische Lesebuch. Leipzig 1851." (Später u. d. T.: „Vaterländisches Lesebuch. II. Teil.") 12. Aufl. 1884. — Der III. Teil des „Vaterländischen Lesebuches" (13. Aufl. 1884) war von Anton Bräunlich (1823—78) bearbeitet worden[8]).

Möbus, August[9]): „Lesebuch für Bürgerschulen, besonders für höhere Knaben- und Mädchenschulen. I. Teil. 1. Abt. 1852." 6. Aufl. 1881. — 2. Abt. 1876. 3. Aufl. 1886. — — II. Teil. 1. Abt. 1858. 6. Aufl. 1882. — 2. Abt. 1858. 4. Aufl. 1882.

Braubach, Wilhelm[10]): „Stilistisches Lern-, Lehr- und Lesebuch für praktische Bildung in Schule und Haus. (I. Teil: Die Erzählung.) Gießen 1853."

Fleischer, Gustav[11]): „Deutsches Lesebuch für Real- und Bürgerschulen. Dresden 1853." 3. Aufl. 1870.

Hopf, Georg Wilhelm[12]): „Deutsches Lesebuch. I. Teil. Nürnberg 1854." 8. Aufl. 1881. — II. Teil. 1854. 7. Aufl. 1881. — III. Teil. 1854. 6. Aufl. 1881. — IV. Teil. 1856. 5. Aufl. 1878.

---

1) Der IV. Teil erschien 1872. — 3. Aufl. 1884.

2) Der V. Teil erschien 1873. — 2. Aufl. 1885.

3) Gräfe, geb. 1802 zu Buttstädt, studierte zu Jena anfänglich Mathematik, später Theologie, war als Lehrer und Geistlicher zu Weimar, von 1825 als Rektor zu Jena, von 1842 als Rektor zu Kassel thätig, ward 1852 seines Amtes entsetzt, ging später nach Genf als Lehrer und lebte von 1855 bis zu seinem Tode (1868) in Bremen als Rektor der dortigen Bürgerschule.

4) Burgwardt, geb. 1815 zu Revensdorf (Kirchspiel Gettorf) war Lehrer zu Kiel, Heiligenhafen, Ottensen, Altona, Flensburg. Seit 1850 wirkt er als Rektor der Bürgerschule zu Wismar.

5) Die Bearbeitung der neuesten Auflagen geschah durch Schulze und Dr. F. Kiel.

6) Ramshorn, geb. 1812 zu Altenburg, studierte zu Jena Theologie und Philologie, war von 1834 zu Leipzig als Lehrer, 1849—75 daselbst als Bürgerschuldirektor thätig.

7) Francke, geb. 1829, ist seit 1855 Lehrer am Sophienstifte zu Weimar.

8) Von diesem Lesebuch ist neuerdings auch eine Ausgabe, für katholische Schulen bearbeitet, erschienen.

9) Möbus, geb. 1818 zu Birkenwerder bei Oranienburg, Zögling des Berliner Seminars, war Lehrer an verschiedenen Berliner Privatschulen und ist seit 1866 Vorsteher einer höheren Mädchenschule zu Berlin.

10) Braubach, geb. 1792 zu Butzbach, studierte zu Gießen Theologie, errichtete in Gießen ein Lehrinstitut für Mädchen, dem er so lange vorstand, bis er 1837 Direktor der Realschule zu Gießen wurde. Er starb 1877.

11) Fleischer war Lehrer an der Waisenschule zu Einbeck, dann Stadtsekretär daselbst, hernach Inspektor einer Lebensversicherung zu Hannover.

12) Hopf, geb. 1810 zu Oberzenn bei Ansbach, gest. 1883 zu Nürnberg. Er studierte zu Erlangen und München Philologie, zu Tübingen Theologie, war als Lehrer zu Erlangen, als Subrektor zu Roth, später zu Schwabach, von 1843 als Gymnasiallehrer zu Nürnberg, von 1847 als Rektor der dortigen Handels-Gewerbeschule thätig.

Stifter, Adalbert[1]), und Aprent, Johannes[2]): „Lesebuch zur Förderung humaner Bildung in Realschulen und in andern zu weiterer Bildung vorbereitenden Mittelschulen. Pest 1854."

Lauckhard, Karl Friedrich[3]): „Vaterländisches Lesebuch für Oberklassen und die oberen Abteilungen von Volksschulen. Jena 1857." 3. Aufl. 1876.

Wiederhold, Ernst[4]): a) „Die Welt des Kindes. Frankfurt a. M. 1859." 8. Aufl. 1882. — b) „Die Heimat. Ebend. 1876."

Paldamus, Friedrich[5]): „Deutsches Lesebuch. I. Teil. 1. Abt. Frankfurt a. M. 1881."[6]) 2. Aufl. 1885. — 2. Abt. (Untere Stufe. 1. Kursus.) Mainz 1861. 11. Aufl. Frankfurt a. M. 1885. — II. Teil. (Untere Stufe. 2. Kursus.) 1861. 8. Aufl. 1881. — III. Teil. (Mittlere Stufe. 1. Kursus.) 1861. 7. Aufl. 1881. — IV. Teil. (Mittlere Stufe. 2. Kursus.) 1862. 8. Aufl. 1885. — V. Teil. (Obere Stufe. 1. Kursus.) 1863. 7. Aufl. 1885. — VI. Teil. (Obere Stufe. 2. Kursus.) 1865. 4. Aufl. 1885[7]). — (Die ersten Auflagen erschienen zu Mainz, die späteren zu Frankfurt.

Stern, Ludwig: „Deutsches Lesebuch für israelitische Schulen. Fünf Teile. Stuttgart 1861."

Emmel, Hermann[8]), und Römer, Hermann[9]): „Deutsches Lesebuch für Kinder des mittleren Schulalters. Hanau 1867." 2. Aufl. 1873.

Solger, Heinrich: „Lesebuch für die Unterklassen der Volksschulen oder Lesestoffe im Dienste des Anschauungsunterrichts. Zwei Teile. Würzburg 1867."

Hunger, Friedrich[10]): a) „Lesebuch für deutsche Bürger- und Volksschulen. I. Teil. Hildburghausen 1868." 7. Aufl. 1882. — II. Teil. 1872. 4. Aufl. 1884. — III. Teil. 1876. 4. Aufl. 1885. — IV. Teil. 1886, bearbeitet von Hunger und Moritz Emil Engel[11]). — — b) „Lesebuch für einfache Volksschulen. I. Teil. 1881." 2. Aufl. 1886. — II. Teil. 1882.

---

[1]) Stifter, geb. 1805 zu Oberplan am Böhmerwalde, gest. 1868 zu Linz. Er studierte zu Wien, erteilte dort später Privatunterricht, wurde 1850 Schulrat und Inspektor der Volksschulen in Oberösterreich, lebte nun in Linz und trat 1867 in den Ruhestand. Der deutschen Lesewelt wurde er bekannt durch seine „Studien" (1844—50).

[2]) Aprent, geb. 1823 zu Olmütz, war bis 1883 Professor der K. K. Ober-Realschule zu Linz; jetzt pensioniert.

[3]) Lauckhard, geb. 1813 zu Alzey (Großh. Hessen), gest. 1876 zu Weimar als Oberschulrat. Er studierte Theologie und Philosophie, wurde 1847 Lehrer und Hilfsprediger zu Darmstadt, 1855 Schulrat und vortragender Rat im Staatsministerium zu Weimar.

[4]) Wiederhold, geb. 1819, Zögling des Seminars zu Friedberg in Hessen, war Hauslehrer zu Bruchköbel bei Hanau und zu Frankfurt a. M., Lehrer zu Bockenheim, von 1852 Lehrer an der Musterschule zu Frankfurt und trat 1880 in den Ruhestand.

[5]) Paldamus (1823—73) war Direktor der höheren Bürgerschule zu Frankfurt a. M.

[6]) Diese Abteilung ist von Emil Scholderer bearbeitet.

[7]) Nach Paldamus' Tode wurde das Buch von E. Scholderer bearbeitet. Scholderer, geb. 1831 zu Frankfurt a. M., ist seit 1876 Direktor der städtischen simultanen Realschule (Adlerflychtschule) daselbst.

[8]) Emmel, geb. 1812 zu Hanau, Lehrer an der Vorschule der städtischen evangelischen Realschule daselbst. An derselben Anstalt ist auch Römer thätig.

[9]) Römer, geb. 1826 zu Marburg, war Zögling des Seminars zu Schlüchtern, fungierte anfänglich in Steinau a. d. Kinzig und ist seit 1848 Lehrer zu Hanau.

[10]) Hunger, geb. 1838, besuchte 1853—57 das Seminar zu Annaberg und ist seitdem als Lehrer daselbst thätig.

[11]) Engel, geb. 1835 zu Oberwiesenthal, war Lehrer zu Neukirchen bei Chemnitz, Zethau, Geyer, Wurzen, Glauchau, Mülsen-St. Jakob, Dirigent des Privat-Seminars zu Grumbach und ist jetzt Oberlehrer am Seminar zu Annaberg.

Jacoby, Alfred[1]), und Mehl, Hermann[2]): „Deutsches Lesebuch für Bürgerschulen. Acht Teile. Wien 1871." — II. Teil. 6. Aufl. 1883. — III. Teil. 6. Aufl. 1883. — IV. Teil. 5. Aufl. 1885. — V. Teil. 5. Aufl. 1883. — VI. Teil. 3. Aufl. 1882. — VII. Teil. 4. Aufl. 1883. — VIII. Teil. 4. Aufl. 1884[3]).

Niedergesäß, Robert[4]): „Deutsches Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen. Wien 1871." — I. Teil. 33. Aufl. 1885. — II. Teil. 30. Aufl. 1885. — III. Teil. 25. Aufl. 1884. — IV. Teil. 32. Aufl. 1885. — V. Teil. 18. Aufl. 1886. — VI. Teil. 11. Aufl. 1885. — VII. Teil. 6. Aufl. 1885[5]).

Mair, Franz[6]): „Lesebuch für die Volks- und Bürgerschulen Österreichs. Sieben Teile. Wien 1872." — I. Teil. 22. Aufl. 1884. — II. Teil. 20. Aufl. 1886. — III. Teil. 19. Aufl. 1884. — IV. Teil. 19. Aufl. 1884. — V. Teil. 13. Aufl. 1883. — VI. Teil. 9. Aufl. 1883. — VII. Teil. 7. Aufl. 1883. — Außer dieser Ausgabe existiert noch eine andere in drei Teilen.

Peters, Johann Baptist[7]): „Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen der Mittelschulen. Berlin 1873."

Obert, Franz[8]): „Neues deutsches Lesebuch. Vier Teile. Hermannstadt 1874."

Jessen, Asmus Christian[9]): „Lesebuch für die oberen Klassen der Landschulen. 4. Aufl. Leipzig 1875."

Freienſehner, Heinrich[10]): „Deutsches Lesebuch für Volksschulen. Mainz 1876."

Richter, Albert[11]): „Deutsches Lesebuch für die Oberklassen in Bürger- und Landschulen, sowie für Fortbildungsschulen. Leipzig 1876." 3. Aufl. 1884.

Bauer, Ludwig[12]), und Marschall, Georg Nikolaus[13]): „Deutsches Lesebuch für die Oberklassen der Volksschulen. München 1877."[14])

---

[1]) Jacoby ist Schulinspektor zu Apolda.

[2]) Mehl, geb. 1838 zu Stuttgart, ist Inspektor des Waisenhauses zu Wien.

[3]) Die neuen Auflagen wurden teils von Julius Schenner, teils von Viktor Pilecka, teils von beiden gemeinschaftlich bearbeitet.

[4]) Niedergesäß, geb. 1829 zu Fuchsmühl (Preuß. Schlesien), Zögling des Seminars zu Bunzlau, war Lehrer zu Großhartmannsdorf (Kr. Bunzlau), wirkte von 1855 am Taubstummeninstitut zu Breslau, von 1856 am israelitischen Taubstummeninstitut zu Wien, trat 1858 zur katholischen Kirche über, gründete 1861 eine Lehr- und Erziehungsanstalt für Knaben zu Penzing bei Wien und ist seit vielen Jahren Direktor der K. K. Lehrerbildungsanstalt zu Wien (Schulrat).

[5]) Ein „Deutsches Lesebuch für die Oberklassen der Volksschule" war schon 1869 von R. N. herausgegeben worden. — In Gemeinschaft mit Joseph Kreß veröffentlichte er 1879—80 ein „Deutsches Lesebuch für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten". (Drei Teile. Wien.)

[6]) Mair, geb. 1821, ist Bürgerschuldirektor zu Wien.

[7]) Peters, geb. 1842 zu Düsseldorf, studierte 1861—63 in Frankreich neuere Sprachen und ist seit 1865 Lehrer an der Gewerbeschule zu Bochum.

[8]) Obert, evang. Pfarrer zu Hetzelsdorf in Siebenbürgen.

[9]) Jessen, geb. 1835 zu Hürup (Schleswig-Holstein), Zögling des Segeberger Seminars, seit 1863 Lehrer an der evangelischen Schule zu Wieden bei Wien.

[10]) Freienſehner, Kreis-Schulinspektor zu Lauterbach in Oberhessen.

[11]) Richter, geb. 1838 zu Lichtensee bei Großenhain, war von 1857 Hilfslehrer zu Höckendorf bei Tharandt, von 1860 Lehrer in Leipzig, von 1872 Oberlehrer an der Realschule II. O. daselbst und ist seit 1874 Direktor der I. Bürgerschule für Mädchen.

[12]) Bauer, geb. 1832 zu Ingolstadt, studierte zu Würzburg und München Philologie, war erst als Erzieher thätig, kam dann an die Lateinschule zu Miltenberg, 1868 nach Kitzingen und ist seit 1871 Stadt-Schulrat zu Augsburg.

[13]) Marschall, geb. 1826, Zögling des Seminars zu Würzburg, war Lehrer zu Aub, Reallehrer zu Ansbach, Stadt-Schulrat zu München und ist seit 1874 Rektor der Gewerbeschule (seit 1877 Realschule) zu Neumarkt in der Oberpfalz.

[14]) Als Vorstufe erschien: „Krieger, Ferdinand und Marschall, G. N.: „Deutsches Lesebuch für die Unterklassen der Volksschulen. München 1878." — 2. Aufl. 1884. — Marschall veröffentlichte auch ein „Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Drei Bände. München."

Heinemann, Ludwig[1]): „Deutsches Lesebuch für Volksschulen. Zwei Teile. Braunschweig 1877.“ 3. Aufl. 1884.

Schubert, Karl[2]): „Deutsches Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen. Vier Teile. 2. Aufl. Wien 1877.“

Neumann, Franz[3]): „Deutsches Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen der Realschulen. Vier Teile. Wien (Gräser) 1878—81.“

Chun, Gustav (geb. 1827); Liermann, Wilhelm (geb. 1837); Widmann, Benedikt (geb. 1820); Goldmann, Valentin (geb. 1847); Veith, G.: „Deutsches Lesebuch für Bürger- und Volksschulen. Herausgegeben von den Rektoren zu Frankfurt a. M. (In Bearbeitungen für: a) simultane, b) evangelische, c) katholische Schulen.) Ausgabe A in acht Teilen. Ausgabe B in fünf Teilen. Frankfurt a. M. 1879—83.“

Geerling, Karl[4]): „Deutsches Lesebuch für Bürger-, Real-, Mittel- und höhere Töchterschulen, Präparandenanstalten und Seminarien. Leipzig und Köln 1879.“ — Eine kleinere Ausgabe erschien 1880.

[Kühner, Karl[5]) und] Weidemann, Karl Albert[6]): „Neuer thüringischer Kinderfreund. Vier Teile. Hildburghausen 1879—80.“

Schlepper, Heinrich[7]); Dorenwell, Karl[8]); Henckel, J.[9]); Vollmer, Wilh.[10]): „Lesebuch für mehrklassige Volks- und Bürgerschulen. Drei Teile. Hildesheim 1879.“ 4. Aufl. 1886. — Eine Ausgabe in zwei Teilen erschien ebenfalls 1879. 3. Aufl. 1886.

Schumann, Gottlob[11]), und Rüte, Hermann[12]): „Deutsches Lesebuch für die Oberstufe mehrklassiger Schulen. Hannover 1879.“

Warmholz, Friedrich[13]), und Kurths, Wilhelm[14]): „Lesebuch für Volks- und Mittel- (Bürger-) Schulen. I. Teil. (Mittelstufe.) Magdeburg 1879.“ — II. Teil. (Oberstufe.) 1880.

Solereder, Ludwig[15]): „Vaterländisches Lesebuch für die oberen Klassen der Volksschulen Bayerns. Kleine Ausgabe. München 1880.“

---

[1]) Heinemann, geb. 1836 zu Calvörde (Braunschweig), Zögling des Seminars zu Wolfenbüttel, seit 1863 Bürgerschullehrer daselbst, erhielt 1869 die Leitung der dortigen zweiten Bürgerschule und wirkt seit 1874 als Lehrer am Seminar.

[2]) Schubert, geb. 1824 zu Wien, bis zu seiner Pensionierung Professor der K. K. Lehrerinnen-Bildungsanstalt zu Wien.

[3]) Neumann, geb. 1850 zu Trauschkowitz bei Komotau (Böhmen), seit 1874 Professor an der K. K. Staats-Oberrealschule.

[4]) Geerling, geb. 1836 zu Köln, Zögling des Lehrerseminars zu Kempen, war Lehrer an Schulanstalten seiner Vaterstadt, seit 1874 an der städtischen höheren Mädchenschule daselbst.

[5]) Kühner (1804—72) studierte zu Jena und Leipzig Theologie, war Lehrer an seinem Geburtsorte Hildburghausen, von 1836 Rektor zu Saalfeld, von 1846 Superintendent daselbst, von 1851 bis zu seiner Pensionierung (1867) Direktor der Musterschule zu Frankfurt a. M.

[6]) Weidemann, geb. 1806 zu Rehmsdorf bei Zeitz, war Oberschulrat und vortragender Rat im Herzogl. Staatsministerium und im Oberkirchenrate zu Meiningen.

[7]) Schlepper ist Inspektor der evangelischen Bürgerschulen zu Hildesheim.

[8]) Dorenwell, geb. 1844 zu Beyenrode, ist Gymnasiallehrer zu Hildesheim.

[9]) Henckel ist Rektor zu Bockenem.

[10]) Vollmer, früher Seminarlehrer zu Wunstorf, ist seit 1885 Vorsteher der Königl. evangelischen Präparandenanstalt zu Melle (Regierungsbezirk Osnabrück).

[11]) Schumann, geb. 1836 zu Gröbitz bei Weißenfels, war Seminardirektor zu Osterburg, von 1870 zu Alfeld, ist jetzt Regierungs- und Schulrat zu Trier.

[12]) Rüte, geb. 1845 zu Scharmbeck (Hannover), früher Seminarlehrer zu Hannover, seit 1880 Seminardirektor zu Neuzelle.

[13]) Warmholz (geb. 1816) war Rektor zu Neustadt-Magdeburg.

[14]) Kurths (geb. 1823), ist Rektor einer Volksmädchenschule zu Magdeburg.

[15]) Solereder, geb. 1821 zu Laufen, Zögling des Seminars zu Freising, Lehrer zu Haag, Neumarkt a. R., Burgrain, München, 1872—84 Direktor der Kreis-Lehrerinnen-Bildungsanstalt für Ober-Bayern zu München, seitdem pensioniert.

Rüegg, Hans Rudolf[1]): „Lehr- und Lesebuch für die mittleren Klassen schweizerischer Volksschulen. Drei Teile. Zürich 1881—82."

Heinrich, Joseph[2]): „Lese- und Sprachbuch für Elementarschulen. I. Teil. 97. Aufl. Prag 1885." — II. Teil. 72. Aufl. 1884. — III. Teil. 25. Aufl. 1883.

Spörri, Heinrich: „Deutsches Lesebuch für schweizerische Sekundar-, Real- und Bezirksschulen. I. Teil. Zürich 1883." — II. Teil. 1884.

Vogel, August[3]): „Neues deutsches Lesebuch für Volks- und Bürgerschulen. Nach typischer Methode verfaßt. Drei Teile. Berlin 1884." [4])

Schulze, Georg[5]): „Deutsches Lesebuch für evangelische Volksschulen. I. Teil. 2. Abdruck. Gütersloh 1885." — II. Teil. 1884. 2. Abdruck 1885.

Wolter, August[6]); Lemke, Emil[7]); Lahn, Wilhelm[8]): „Volksschul-Lesebuch. Ausgabe A. Drei Teile. Hannover 1885." — Ausgabe B. Zwei Teile. 1885.[9])

Berthold, Ludwig[10]), und Reinecke, Hermann[11]): „Berliner Lesebuch. I. Teil. Berlin 1887." — II. Teil 1887.

Noch im Erscheinen begriffen.

Schmidt, Otto F.[12]), und Schillmann, Hermann: „Neues Berliner Lesebuch für mehrklassige Schulen. I.—IV. Teil. Berlin 1886."

Noch im Erscheinen begriffen.

Warum sich die letztgenannten Lesebücher „Berliner Lesebücher" nennen, ist in denselben nicht mitgeteilt. Auch in dem Otto Schulzschen Buche gleichen Titels fehlt eine Angabe darüber.

c. Lesebücher für (höhere) Mädchenschulen.

Ziegenbein, Johann Wilhelm Heinrich[13]): „Lesebuch für Deutschlands Töchter, zur Bildung des Geistes und des Geschmacks und zur Veredelung des Herzens. Vier Teile. Quedlinburg 1810—23."

Haab, Philipp Heinrich[14]): „Lehr- und Lesebuch für die weibliche Jugend, besonders auf dem Lande, zum Gebrauch in den Sonntagsschulen. Heilbronn 1813."

---

[1]) Rüegg, geb. 1824 zu Turbenthal, war Lehrer an der Seminar-Übungsschule zu Küsnacht, Seminardirektor zu Mariaberg und Münchenbuchsee und ist jetzt Professor an der Hochschule zu Bern.

[2]) Heinrich, geb. 1837 zu Nieder-Georgenthal bei Brüx (Böhmen), früher Schuldirektor zu Prag, jetzt Reichsratsabgeordneter.

[3]) Vogel, geb. 1842 zu Greifswald, ist Rektor der gehobenen Bürgerschule zu Potsdam.

[4]) Vgl. die Schrift: „Die typische Methode und ihre Anwendung auf das Lesebuch. Berlin 1884."

[5]) Schulze, geb. 1836 zu Minden, war Geistlicher und Kreisschulinspektor zu Göttersrwickerhamm, von 1876 Seminardirektor zu Rheydt, seit 1885 in gleicher Stellung zu Neu-Ruppin.

[6]) Wolter, geb. 1853 zu Grobow (Hannover), war 1875—77 Lehrer zu Ruhrort, 1878—83 zu Wülfrath; seitdem ist er Rektor der Stadtschule zu Wilsnack.

[7]) Lemke, geb. 1853 zu Spiegelmanufaktur bei Neustadt an der Dosse, Zögling des Seminars zu Kyritz, seit 1873 Lehrer an der Stadtschule zu Wilsnack.

[8]) Lahn, geb. 1832, Zögling des Seminars zu Potsdam, Lehrer an verschiedenen Orten, seit 1855 zu Stolpe bei Hennigsdorf.

[9]) Vgl. „Schulblatt für die Provinz Brandenburg. Berlin 1885." S. 292—309.

[10]) Berthold, geb. 1839 zu Hirschberg, studierte zu Halle, unterrichtete an verschiedenen Berliner Privatschulen, war 1867—77 ord. Lehrer an der Kgl. Augusta-Schule und dem damit verbundenen Lehrerinnen-Seminar zu Berlin und ist seitdem städtischer Schulinspektor daselbst.

[11]) Reinecke, geb. 1843 zu Hildesheim, war früher Seminardirektor zu Bederkesa und ist seit 1881 städtischer Schulinspektor zu Berlin.

[12]) Schmidt und Schillmann sind Lehrer an Berliner Gemeindeschulen.

[13]) Ziegenbein, geb. 1766 zu Braunschweig, gest. 1824 daselbst. Er war Prediger zu Braunschweig, dann Superintendent zu Blankenburg, zuletzt Abt, Konsistorialrat und Waisenhausdirektor in seiner Geburtsstadt.

[14]) Vgl. S. 160 Fußnote 2.

Hoffmann, Friedrich[1]): „Lesebuch für höhere Töchterschulen. Halle 1835." 2. Aufl. 1841.

Bauerheim, Friedrich: „Deutsches Lese- und Sprachbuch für die oberen Klassen in höheren Töchterschulen. Stuttgart 1837."

Hassenstein, Eduard[2]), und Leyde, Ernst[3]): „Lesebuch für Töchterschulen. Zwei Teile. Königsberg i. Pr. 1838—39."

Schönke, Karl[4]): „Deutsches Lesebuch für Töchterschulen. I. Kursus. — II. Kursus. I. (Poetischer) Teil. Berlin 1840." — II. Teil. 1840.[5])

Krancke, Friedrich[6]): „Materialien zu Lese- und Deklamationsübungen und zum Gebrauch beim Religionsunterricht, sowie in den Lehrstunden über deutsche Sprache und Litteratur. Für die oberste Klasse in Töchterschulen gesammelt. 3. Aufl. Hannover 1843."

Kletke, Hermann[7]), und Sebald, Heinrich[8]): „Lesebuch für höhere Töchterschulen mit Berücksichtigung des Unterrichts in der Litteraturgeschichte von Haller bis auf die Gegenwart. Berlin 1843." 7. Aufl. Altenburg 1885.

Lange, Otto[9]): „Deutscher Lesestoff für Schulen. I. Teil. (Deutsches Elementar-Lesebuch für Schulen. 1. Abt.) Berlin 1864." 4. Aufl. 1880. — II. Teil. (Dasselbe. 2. Abt.) 1864. 5. Aufl. 1886. — III. Teil. (Deutsche Lesestücke für die Mittelstufe des Leseunterrichts.) 1862. 5. Aufl. 1882. — IV. Teil. (Deutsches Lesebuch für die Oberstufe des Leseunterrichts in höheren Lehranstalten.) 1844. 9. Aufl. 1882. — V. Teil. (Lesebuch für die mittleren und oberen Klassen höherer Lehranstalten.) 1. Abt. 4. Aufl. 1861. — 2. Abt. 7. Aufl. 1881[10]).

Öser, Christian, d. i. Schröer, Tobias Gottfried[11]): „Deutsches Lesebuch für die weibliche Jugend zum Schul- und Privatgebrauch. Zwei Teile. Leipzig 1844."

Eldditt, H. L.: „Lesebuch für die weibliche Jugend. I. Teil. Königsberg i. Pr. 1848." 5. Aufl. 1872. — II. Teil. 1850. 3. Aufl. 1869.

Grübnau: „Lesestücke für die weibliche Jugend mit Rücksicht auf den Sprachunterricht in höheren Töchterschulen. Zwei Teile. 1851."

---

1) Vgl. S. 162, Fußnote 1.

2) Hassenstein war Rektor der höheren Mädchenschule zu Insterburg.

3) Leyde war Rektor der höheren Mädchenschule zu Wehlau.

4) Schönke, geb. 1810 zu Schlochau (Westpreußen), gest. 1882 zu Posen, Zögling des Lehrerseminars zu Braunsberg, war Lehrer und Schulvorsteher daselbst, 1838—71 Lehrer an der Kgl. Luisenschule zu Posen, von 1842 daneben Lehrer an dem mit dieser Anstalt verbundenen Lehrerinnen-Seminar.

5) Schönke gab noch heraus: „Litteraturgeschichtliches Lesebuch für Mittelschulen, Seminare und ähnliche Anstalten, sowie zum Hausgebrauch. Regensburg 1862."

6) Krancke (1782—1852) war Lehrer am Kgl. Schullehrer-Seminar und an der Stadt-Töchterschule zu Hannover.

7) Kletke, geb. 1813 zu Breslau, gest. daselbst 1886. Er hatte in Breslau studiert, war 1837 nach Berlin übergesiedelt und hatte hier in schriftstellerischer Thätigkeit (Redakteur der Vossischen Zeitung) gelebt. 1886 war er nach seinem Geburtsorte zurückgekehrt.

8) Sebald (1812—80) war 1841—54 Lehrer, 1854—71 Vorsteher einer höheren Mädchenschule in Berlin, später Privatmann.

9) Lange, geb. 1815 zu Graudenz, gest. 1879 zu Kassel. Er studierte zu Berlin, ward 1839 Lehrer (1850 Professor) an der Kgl. Augustaschule und dem Lehrerinnen-Seminar zu Berlin und trat 1878 in den Ruhestand. — Lange schrieb auch: „Das deutsche Lesebuch als Mittelpunkt des Lernstoffes und der Lehrkunst. Berlin 1863."

10) Die Neubearbeitung der Langeschen Bücher geschah durch Dr. L. Berthold.

11) Schröer (geb. 1791), gest. 1850 zu Preßburg als Professor am evangelischen Lyceum und K. K. Schulrat und Schulinspektor für den Preßburger Distrikt.

Seinecke, Ferdinand[1]: „Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. I. Teil. Dresden 1853." 4. Aufl. 1875. — II. Teil. 5. (4.) Aufl. 1877. — III. Teil. 1850. 4. Aufl. 1875[2].

Opitz, Friedrich Wilhelm[3]: „Deutsches Lesebuch für Oberklassen in Töchterschulen. Leipzig 1855."

Klar, Franziska: „Deutsches Lesebuch für höhere katholische Töchterschulen sowie zur Privatbelehrung. Augsburg 1855." 2. Aufl. 1859.

Bone, Heinrich[4]: „Lesegärtchen. Deutsches Lesebuch für die Mittelklassen höherer Töchterschulen und ähnlicher Anstalten. Köln 1857." 4. Aufl. 1877.

Kellner, Lorenz[5]: a) „Deutsches Lese- und Bildungsbuch für höhere katholische Schulen; insbesondere für höhere Töchterschulen und weibliche Erziehungsanstalten. Freiburg i. B. 1857. 10. Aufl. 1886. — b) „Lesebuch für Mittel- und Oberklassen gehobener Mädchenschulen als Vorstufe zum ‚Deutschen Lese- und Bildungsbuch'. Ebend. 1861. 8. Aufl. 1878.

Hensel, C.: „Litteraturgeschichtliches Lesebuch für höhere Töchterschulen. Obere Stufe. Hannover 1858."

Grotefend, Georg[6]: „Lese-, Lern- und Übungsbuch für die Mittelklassen der Töchterschulen. Wismar 1860."

Kretschmeyer, Franz Joseph[7]: „Deutsches Lesebuch für die drei obersten Klassen an höheren Töchterschulen, achtklassigen Bürgerschulen für Mädchen und verwandte Lehranstalten. I. Teil. Brünn 1869." 4. Aufl. 1884. — II. Teil. 4. Aufl. 1885. — III. Teil. 3. Aufl. 1885.

Beschoren, Karl[8], und Fricke, Wilhelm[9]: „Lesebuch für Töchterschulen. Obere Stufe. 2. Abt. Bielefeld 1870."

Wirth, Gustav[10]: „Deutsches Lesebuch für höhere Töchterschulen. I. Teil. Leipzig 1873." 8. Aufl. 1886. — II. Teil. 1873. 7. Aufl. 1884. — III. Teil. 1873. 7. Aufl. 1885. — IV. Teil. 1873. 7. Aufl. 1885. — V. Teil. 1874. 4. Aufl. 1881. — VI. Teil. 1874. 5. Aufl. 1887.

Kühn, Georg[11]: „Deutsches Lesebuch für höhere Töchterschulen. Unter Mitwirkung von Frl. Marie Stöphasius herausgegeben. I. Teil. 1. Abt. Berlin 1873."

---

[1] Seinecke, geb. 1814 zu Steierberg (Hannover), gest. 1871 zu Hannover. Er studierte zu Göttingen Theologie und Pädagogik und stand von 1844 bis zu seinem Tode einer Privat-Töchterschule zu Hannover vor.

[2] Die neuesten Auflagen bearbeitete Otto Schönermark, geb. 1818 zu Schöningen (Braunschweig), 1876—86 Direktor der Kgl. Elisabetschule (höhere Mädchenschule) zu Berlin.

[3] Opitz, geb. 1797 zu Zwickau, war von 1818 Lehrer an Leipziger Schulen und starb 1860 zu Fürth bei Nürnberg am Schlagfluß.

[4] Bone, geb. 1813 zu Drolshagen (Reg.-Bezirk Arnsberg), studierte zu Bonn Philologie, war als Lehrer an höheren Lehranstalten zu Düsseldorf, Bedburg, von 1856 als Gymnasialdirektor zu Recklinghausen, von 1859 in gleicher Stellung zu Mainz thätig, ward 1873 in den Ruhestand versetzt und lebt seitdem als Privatmann zu Wiesbaden.

[5] Kellner, geb. 1811 zu Heiligenstadt, ward 1833 Stadtschullehrer zu Erfurt, 1836 Seminarlehrer zu Heiligenstadt, 1848 Schulrat zu Marienwerder, 1855 Regierungs- und Schulrat zu Trier. Seit 1886 ist er in den Ruhestand getreten.

[6] Grotefend, Zögling des Seminars zu Hannover, war Hauslehrer zu Ottersberg bei Bremen, Lehrer zu Hamburg, Vorsteher einer höheren Mädchenschule zu Wismar; jetzt ist er ord. Lehrer an der städtischen lutherischen höheren Mädchenschule daselbst.

[7] Kretschmeyer, geb. 1838, K. K. Schulrat und Direktor der K. K. Lehrerinnen-Bildungsanstalt zu Wien.

[8] Beschoren (1809—82) war Direktor der höheren Mädchenschule zu Bielefeld.

[9] Fricke, geb. 1839 zu Barmen, war Lehrer zu Minden und Hamm und ist jetzt Lehrer an der städtischen höheren Mädchenschule zu Bielefeld.

[10] Wirth, geb. 1834 zu Sablath (Kr. Sorau), gest. 1883 zu Guben. Er war Zögling des Seminars zu Neuzelle, dann Lehrer zu Guben.

[11] Kühn, geb. 1843 zu Altenburg, studierte zu Jena und Leipzig Theologie, war Haus-

3. Aufl. 1885. — 2. Abt. 1878. 2. Aufl. 1880. — II. Teil. 1. Abt. 1873. 3. Aufl. 1880. — 2. Abt. 1878. 2. Aufl. 1880. — III. Teil. 1873. 2. Aufl. 1884.

Dittmar, Gottlob[1]): „Deutsches Lesebuch für die weibliche Jugend in Schule und Haus. I. Teil. Neuwied und Leipzig 1873." 2. Aufl. (bearbeitet von Willy Böhm [1846—82]). Berlin 1882. — II. Teil. Neuwied 1873. 2. Aufl. 1882. — III. Teil. Neuwied 1874.

Erkelenz, Hermann[2]): „Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. Vorstufe. Köln 1883." — I. Teil. 1879. 2. Aufl. 1882. — II. Teil. 1880. 2. Aufl. 1885.

Bartels, Friedrich[3]), und Wirth, Gustav: „Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen. I. Teil. Leipzig 1880." — II. Teil. 1881. — III. Teil. 1881. — IV. Teil. 1882.

Dix, Franz[4]): „Deutsches Lesebuch für die Oberklassen höherer Mädchenschulen. Breslau 1884."

Umhöfer, Heinrich[5]): „Deutsches Lesebuch für neunstufige höhere Töchterschulen mit fünf, sechs oder sieben Klassen. Vier Teile. Halle 1885—86."

Kippenberg, August[6]): „Deutsches Lesebuch für höhere Töchterschulen. Ausg. A. Acht Teile. Hannover 1885—86." — Ausg. B. Sechs Teile. — Ausg. C. Fünf Teile. — Ausg. D. (Für Vorschulen höherer Lehranstalten.) Zwei Teile.

Mailänder, Johann Georg[7]): „Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. Vier Teile. Stuttgart 1886[8]).

Saure, Heinrich[9]): „Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. Ausgabe A. I. Teil. (2. Schuljahr.) Berlin 1886." — II. Teil. (3. und 4. Schuljahr.) 1886. — III. Teil. (5. und 6. Schuljahr.) 1886. — IV. Teil. (7. und 8. Schuljahr.) 1886. — V. Teil. (Litteraturkunde.) 1887.

Noch im Erscheinen begriffen.[10]

---

lehrer, von 1868 Direktor der höheren Mädchenschule zu Altenburg, von 1873 Vizedirektor am Lehrerinnen-Seminar zu Kallnberg (Königr. Sachsen) und ist seit 1879 Pfarrer zu Flemmingen bei Penig im Altenburgischen.

[1]) Dittmar, geb. 1839 zu Grünstadt in der Pfalz, studierte zu Erlangen und Göttingen Philologie und Geschichte, war Lehrer zu Zweibrücken, Kirchheimbolanden, Grünstadt, Neuwied und ist seit 1882 Direktor des Gymnasiums zu Kottbus.

[2]) Erkelenz, geb. 1832 zu Solingen, war Professor in Würzburg und ist seit 1871 Direktor der städtischen paritätischen höheren Mädchenschule zu Köln.

[3]) Bartels, geb. 1838 zu Göttingen, Zögling des Seminars zu Alfeld, studierte später zu Göttingen Theologie und Philologie, ward 1868 Rektor zu Delitzsch, 1873 Direktor sämtlicher Bürgerschulen zu Gera.

[4]) Dix, geb. 1840 zu Zeulenroda, war von 1864 Bürgerschullehrer in seiner Vaterstadt, kam 1865 in gleicher Stellung nach Leipzig, wurde Oberlehrer an der höheren Mädchenschule daselbst und ging Mich. 1886 als Direktor an die neugegründete Töchterschule zu Flensburg.

[5]) Umhöfer (geb. 1851) war bis 1884 wissenschaftlicher Lehrer an der höheren Mädchenschule zu Konitz in Westpreußen und ist seitdem Rektor der höheren Mädchenschule zu Strausberg (Regierungsbezirk Potsdam).

[6]) Kippenberg (geb. 1830) ist seit 1869 Direktor der höheren Privat-Mädchenschule zu Bremen.

[7]) Mailänder, geb. 1842 zu Nattheim (Oberamt Heidenheim), war Lehrer an der Mädchenschule zu Eßlingen und ist seit 1873 Direktor der städtischen evangelischen höheren Mädchenschule zu Schwäbisch-Hall.

[8]) Als Vorstufe erschien (1886): „Lesebuch für Klasse I der Elementaranstalten und höheren Mädchenschulen."

[9]) Saure, geb. 1840 zu Landau in Waldeck, Zögling des Seminars zu Eisenach, war Lehrer an der städtischen höheren Mädchenschule zu Kassel und zu Köln, von 1882 Direktor der städtischen höheren Mädchenschule zu Wesel und ist seit 1884 Lehrer an der Augustaschule und dem damit verbundenen Lehrerinnen-Seminar zu Berlin.

[10]) Vgl. über dieses Lesebuch: A. Kippenberg: „Das deutsche Lesebuch für höhere Mädchenschulen von Dr. H. S. in seinem Verhältnisse zu dem Lesebuche von A. Kippenberg". — H. Saure: „Entgegnung" auf die vorgenannte Schrift. — A. Kippenberg:

Hausmann, Gustav[1]), und Wünsche, August[2]): „Lesebuch für höhere Mädchenschulen. Leipzig 1886."

Noch im Erscheinen begriffen.

d. Lesebücher für Präparandenanstalten und Lehrerseminare.

In den genannten Lehranstalten wurden in früherer Zeit teils solche Bücher gebraucht, die eigentlich für höhere Lehranstalten bestimmt waren, wie z. B. die Lesebücher von Philipp Wackernagel, Joseph Kehrein (1808—76), Hermann Masius (geb. 1818), teils solche, die sich für Bürgerschulen und verwandte Anstalten boten, wie z. B. die Bücher von J. A. Vetter, K. Fulda u. a. In neuerer Zeit sind mehrere Lesebücher erschienen, welche den ausgesprochenen Zweck haben, den Präparandenanstalten und Seminaren allein zu dienen. Es sind dies folgende:

Vesta, Johann[3]): „Deutsches Lese- und Bildungsbuch für katholische Schullehrer-Seminare. Ober-Glogau 1870." 3. Aufl. 1884.[4])

Günther, Friedrich Joachim[5]): „Deutsches Lesebuch für Schullehrer-Seminare. Breslau 1874." 2. Aufl. Gera 1877.

Kehr, Carl, und Kriebitzsch, Theodor[6]): „Lesebuch für deutsche Lehrerbildungsanstalten. I. Teil. (Für Seminar-Vorbereitungsanstalten.) Gotha 1874." 7. Aufl. 1887. — II. Teil. (Für die Unterstufe der Lehrerseminare.) 1874. 5. Aufl. 1886. — III. Teil. (Für die Mittelstufe der Lehrerseminare.) 1874. 5. Aufl. 1887. — IV. Teil. (Für die Oberstufe der Lehrerseminare.) 1875. 4. Aufl. 1886.

Förster, Eduard[7]); „Deutsches Lesebuch für Lehrer- und Lehrerinnen-Seminare. 2. Aufl. Straßburg 1882." 1. Aufl. 1878.

Niedergesäß, Robert[8]): „Deutsches Lesebuch für die Vorbereitungsklasse der österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. Wien 1879."

Daran schließt sich:

„Antwort auf die ‚Entgegnung' des Herrn Dr. S." Bremen, 25. Febr. 1887. — H. Saure: „Duplik auf Herrn A. K. Antwort". Berlin, 3. März 1887. — Flugschrift der Du Mont-Schaubergschen Buchhandlung (Köln) vom 14. Febr. 1887. — H. Saure: Entgegnung auf diesen Angriff. Berlin, 24. Febr. 1887. — H. Erkelenz: „Erwiderung" auf diese Entgegnung. Köln, 7. April 1887.

[1]) Hausmann, geb. 1840 zu Dresden, von 1870 ab Gymnasial-Oberlehrer an der Kreuzschule, seit 1877 Direktor der städtischen höheren Mädchenschule daselbst.

[2]) Wünsche, geb. 1838 zu Hainewalde bei Zittau, von 1864 Lehrer an der Realschule I. O. zu Leipzig, seit 1869 Oberlehrer an der städtischen höheren Mädchenschule zu Dresden.

[3]) Vesta, geb. 1812 zu Ratibor, studierte zu Breslau Philologie, war als Hauslehrer, dann an der Stadtschule zu Ratibor, hernach zu Neustadt (Oberschlesien) thätig und war 1845—86 Lehrer am Kgl. katholischen Schullehrer-Seminar zu Ober-Glogau. Jetzt pensioniert.

[4]) Umgearbeitet vom Seminardirektor Peter Wimmers und dem Seminarlehrer Adolf Weinstock am katholischen Schullehrer-Seminar zu Elten.

[5]) Günther, geb. 1814 zu Quedlinburg, gest. 1877 zu Angerburg. Er studierte zu Halle Theologie und Philologie, war dann am Pädagogium zu Halle, von 1845 am Seminar zu Halberstadt als Lehrer, 1850—51 zu Elberfeld als Redakteur der Rheinisch-Westfälischen Zeitung, hernach als Seminarlehrer zu Magdeburg (1855 nach Barby verlegt), von 1869 in gleicher Stellung zu Creutzburg O.-S., von 1877 als Seminardirektor zu Angerburg thätig.

[6]) Kriebitzsch, geb. 1819 zu Dautschen bei Torgau, war von 1845 Seminarlehrer zu Erfurt, von 1851 zu Halberstadt und ist seit 1860 Direktor der städtischen höheren Mädchenschule am letztgenannten Orte.

[7]) Vgl. S. 223, Fußnote 6.

[8]) Vgl. S. 227, Fußnote 4.

Niedergesäß, Robert, und Kreß, Joseph: „Deutsches Lesebuch für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. Wien 1879—80.“ (Drei Teile.)

Leineweber, Heinrich[1]): „Deutsches Lesebuch für mittlere und höhere Schulen insbesondere für Seminare, Präparanden-Anstalten, Mittelschulen und höhere Töchterschulen. Zwei Bände. Trier 1882.“

e. Lesebücher für Fortbildungsschulen, Sonntagsschulen und verwandte Anstalten.

Es ist bekannt, daß Anstalten zur Ergänzung des Volksschulunterrichts erst seit der Zeit bestehen, wo die Volksschule allgemeine Verbreitung gefunden hat, und daß dieser Fortbildungsunterricht anfänglich zumeist im Anschluß an die kirchlichen Katechesen der Sonntagsnachmittage erteilt wurde. Früher schon waren gewerbliche Fortbildungsanstalten ins Leben getreten, aber zu wirklicher Blüte gelangten auch sie erst in neuerer Zeit. Wie ihnen, so ist auch den landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen in den letzten Jahren, zumal in Süddeutschland, ein reges Interesse zugewandt worden. Eine reiche Litteratur über die Fortbildungsschulen hat sich entwickelt, und eine Fülle von Unterrichtsmitteln für dieselben ist entstanden. Auch Lesebücher zum Gebrauch in diesen Lehranstalten sind in großer Menge abgefaßt worden. Daß dieselben, je nach der Art von Anstalten, für welche sie bestimmt sind, große Verschiedenheit zeigen müssen, versteht sich von selbst, aber ein Blick in die Bücher für Anstalten derselben Art läßt auch erkennen, daß die Ansichten über das, was den Schülern darzubieten ist, noch weit auseinandergehen.

Raßmann, Ernst[2]): „Deutsches Lesebuch für Handwerker-Fortbildungsschulen nebst einer Anleitung zu Briefen und Geschäftsaufsätzen. Münster 1855.“

Knauß, Ludwig Theodor[3]): „Lehr- und Lesebuch für landwirtschaftliche Fortbildungsschulen. Stuttgart 1859.“ 3. Aufl. 1868.

Erzinger, Heinrich: „Lesebuch für landwirtschaftliche Fortbildungsschulen mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse und Bedürfnisse des württembergischen Bauernstandes. Stuttgart 1860.“ 7. Aufl. 1880.[4])

Lindemann, J.: „Landwirtschaftliches Lehr- und Lesebuch für Volks- und Fortbildungsschulen sowie zur Selbstbelehrung. Schwerin 1861.“

Werth, Karl Friedrich[5]): „Lehr- und Lesebuch für Handwerker-Fortbildungsschulen. Duisburg 1870.“ 5. Aufl. 1883.

Palm, Karl[6]): „Lehr- und Lesebuch für Gesellen-Vereine und Handwerker-Fortbildungsschulen. Königsberg i. Pr. 1871.“ 2. Aufl. Breslau 1885.

Mettenleiter, Wilhelm: „Lesebuch für weibliche Sonntagsschulen mit besonderer Berücksichtigung der Haushaltungskunde und Hauswirtschaft. 2. Aufl. Ravensburg 1876.“

---

[1]) Leineweber ist Seminarlehrer zu Metz.

[2]) Raßmann, geb. 1806 zu Münster, gest. 1882 daselbst. Er studierte auf der Akademie seiner Vaterstadt, war 1834—52 Lehrer (später Konrektor) der höheren Stadtschule zu Haltern, dann Lehrer an der Realschule zu Münster. 1877 trat er in den Ruhestand.

[3]) Knauß, geb. 1819 zu Schwäbisch-Gmünd, Zögling des Seminars zu Weingarten, ward erst Lehrgehilfe zu Waiblingen, 1849 Schullehrer zu Nellingsheim bei Rottenburg am Neckar.

[4]) Umgearbeitet von Fritz Möhrlin (geb. 1837).

[5]) Werth, geb. 1826 zu Barmen, Zögling des Seminars zu Mörs, war Lehrer zu Barmen und kam 1854 als Lehrer an das Gymnasium zu Duisburg. Seit 1869 fungiert er daneben als Sekretär der Duisburger Handelskammer.

[6]) Palm, geb. 1836 zu Wormditt (Ostpreußen), Zögling des Seminars zu Braunsberg, war Lehrer in seiner Vaterstadt, dann Seminarlehrer zu Tuchel und ist seit 1878 Vorsteher der Kgl. Präparandenanstalt zu Rehden (Westpreußen).

Bartholomäus, Wilhelm[1]), und Schmelzer, Karl[2]): „Lesebuch für Fortbildungsschulen. Zwei Teile. Hannover 1877.“

Jütting, Wübbe[3]), und Vorbrodt, Franz[4]): „Lehr- und Lesebuch für allgemeine und gewerbliche Fortbildungsschulen sowie zur Selbstbelehrung. I. Teil. Braunschweig 1878.“ 3. Aufl. 1881.

Richter, Hermann[5]): a) „Lesebuch für Fortbildungsschulen in Stadt und Land. Döbeln 1879.“ 3. Aufl. 1883. — b) „Kleineres Lesebuch für Fortbildungsschulen in Stadt und Land. Ebend. 1881.“ 5. Aufl. 1884.

Öchsner, M.: „Lehr- und Lesebuch für die männlichen deutschen Feiertags- und Fortbildungsschulen. 16. Aufl. München 1880.“ 17. Aufl. 1883.

Vogel, O.: „Praktisches Lesebuch für ländliche Fortbildungsschulen. Nossen 1880.“ 2. Aufl. 1882.

Martin, Wilhelm: „Das tägliche Leben. 3. Aufl. Stuttgart 1881.“ (Der frühere Titel des Buches war: „Lesebuch für Fortbildungsschulen, Haushaltungsschulen, Orts-Lesevereine und für das Haus.“)

Ahrens, Jürgen Friedrich[6]): „Lehr- und Lesebuch für gewerbliche Fortbildungsschulen und Fachschulen sowie zur Selbstbelehrung. Kiel 1882.“

Weber, Hugo[7]): „Lehr- und Lesebuch für ländliche Fortbildungsschulen. Zugleich als Volksbuch herausgegeben. Leipzig und Berlin 1883.“ 3. Aufl. 1885. — Eine Ausgabe, für österreichische Verhältnisse bearbeitet von Franz Frisch[8]), erschien 1885 zu Wien.

Stötzner, Ernst[9]): „Lehr- und Lesebuch für städtische und gewerbliche Fortbildungsschulen, zugleich als Volksbuch herausgegeben. Mit Benutzung Weberscher Vorarbeiten. Leipzig und Berlin 1884.“ 3. Aufl. 1886.

Schürmann, F. und Windmöller, F.: „Lehr- und Lesebuch für Fortbildungsschulen. Zwei Teile. Essen 1881—82.“

Reidelbach, Hans: „Lehr- und Lesebuch für die gewerblichen Fortbildungsschulen Bayerns. München 1886.“

f. Lesebücher für militärische Lehranstalten.

v. Decker, Karl[10]): „Lesebuch für Unteroffiziere und Soldaten des preußischen Heeres in und außer den Compagnie- und Eskadronsschulen. I. Teil. Berlin, Posen und Bromberg 1820.“ 4. Aufl. 1836. — II. Teil. 2. Aufl. 1844.

---

1) Bartholomäus, geb. 1837 zu Wildemann (Hannover), Zögling des Seminars zu Alfeld, war Lehrer zu Burgdorf bei Celle und zu Hildesheim und ist seit 1872 Rektor der evangelischen Schulen zu Hamm in Westfalen.

2) Schmelzer, geb. 1834 zu Berlin, studierte hier und zu Halle, war von 1869 Gymnasialdirektor zu Prenzlau und ist seit 1876 in gleicher Stellung zu Hamm i. W.

3) Vgl. S. 213 Fußnote 1.

4) Vorbrodt, geb. 1838, ist seit 1875 Stadt-Schulrat in Erfurt.

5) Richter, geb. 1838 zu Frankenburg bei Chemnitz, Zögling des Seminars zu Freiberg, wirkte von 1859 als Lehrer zu Chemnitz, von 1872 als Schuldirektor zu Schloßchemnitz und ist seit 1877 Bürgerschuldirektor zu Döbeln.

6) Ahrens, geb. 1834 zu Sarlhusen, Zögling des Seminars zu Segeberg, war Lehrer zu Segeberg, Itzehoe, Brunswiek, Kiel und ist seit (1873) 1879 Direktor der Gewerbeschule am letztgenannten Orte.

7) Vgl. S. 213 Fußnote 2.

8) Frisch, geb. 1832, ist Lehrer am K. K. Staats-Obergymnasium zu Eger.

9) Stötzner, geb. 1832 zu Großenhain, war von 1851 Lehrer zu Hubertusburg und ist seit 1855 Lehrer (jetzt Oberlehrer) an der Taubstummenanstalt zu Leipzig.

10) v. Decker (1784—1844) trat schon 1797 in das Heer ein, ward 1800 Offizier, machte die Feldzüge gegen Napoleon mit, ward 1817 Major, im folgenden Jahre Lehrer an der Kriegsschule, trat später in den praktischen Dienst zurück, wurde 1835 Oberst, 1841 als General zur Disposition gestellt. Einer der produktivsten Militärschriftsteller.

Rivinus: „Deutsches Lesebuch für Unteroffiziere und Soldaten. 2. Aufl. Berlin 1869."
[Fechner, Heinrich[1]:] „Lesebuch für die Kapitulantenschulen. Zum Dienstgebrauch ausgegeben vom Kgl. Preuß. Kriegsministerium. I. Teil. Berlin 1877." — II. Teil. 1877."[2])
Kuderna, Bela[3]): „Lesebuch für die K. K. Kadettenschulen. Drei Teile. Wien 1882—83."

E. Die Anforderungen an das Schullesebuch[4]).

Das Lesebuch ist frei zu halten von all solchen Dingen, die seiner Bestimmung als Lesebuch fern liegen, also von dürren Abrissen der Realien,

---

[1]) Das Buch wurde bearbeitet unter Mitwirkung des Generals v. Klöden, damaligen General-Inspekteurs der Infanterie-Schulen, sowie der Geh. Ober-Regierungsräte Gustav Adolf Wätzoldt (geb. 1816) und Dr. Karl Schneider (geb. 1826).

[2]) Eine andere Ausgabe, „zum Dienstgebrauch ausgegeben vom Kgl. Bayer. Kriegsministerium" — „nach dem gleichnamigen Kgl. Preuß. Lesebuch" erschien zu Berlin 1878 und 1879. — Ein „Nachtrag für Württemberg" war schon 1878 erschienen.

[3]) Kuderna (geb. 1846) ist Hauptmann im 9. österr. Infanterie-Regiment und Lehrer der deutschen Sprache an der K. K. Militär-Akademie zu Wiener-Neustadt.

[4]) Vgl. u. a. hierüber:
Auerbach, Berthold (1812—82): Beilage zur „Augsburger Allgemeinen Zeitung" vom 21. Januar 1876.
Gräfe, Heinrich (1802—68): „Archiv. II. Band. 1. Heft. Jena 1828."
Grube, August (1816—84): „Über vaterländische Lesebücher für die Volksschule" in der „Pädagogischen Monatsschrift", herausg. von Friedrich Löw († 1881). 5. Jahrg. Magdeburg 1851. S. 348—58. — Derselbe: „Zur Lesebuchsfrage" in seinen „Pädagogischen Studien und Kritiken für Lehrer und Erzieher. Leipzig 1860." S. 301—5.
Honcamp, Franz (1805—66): „Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre. Soest 1845." S. 45—53.
Kaißer, Bernhard (geb. 1834): „Das Lesebuch für einklassige Volksschulen. Schwäbisch-Gmünd 1881."
Körner, Friedrich (geb. 1815): „Arabesken in der ‚Pädagogischen Litteraturzeitung', herausg. von F. W. Looff. 6. Jahrg. II. Teil. Aschersleben." S. 188—97. — Derselbe: „Das deutsche Lesebuch" in seiner Schrift: „Lehrstoffe, Unterrichtsziele und Erziehungsmittel. Köthen 1878." S. 21—25.
Kriebitzsch, Theodor (geb. 1819): „In Sachen der Lesebücher" im „Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 25. Jahrgang. Berlin 1860." S. 705—29.
Krieger, Ferdinand (gest. 1887): „Das Lesebuch Grundlage und Mittelpunkt des Sprach- und Realunterrichts in der Volksschule. Leipzig 1872."
Largiadèr, Anton Philipp (geb. 1831): „Das Lesebuch für die Volksschule. St. Gallen 1871."
Müller, Johannes (geb. 1846): „Die Auswahl des Lesebuchstoffes; ein Wort an alle Erzieher unserer deutschen Jugend. Plauen 1878."
Riecke, Gustav (1798—1883): „Die Erfordernisse eines Lesebuches" in „Deutsche Vierteljahrsschrift. Jahrg. 1844. 2. Heft. Stuttgart und Tübingen." S. 186—211.
Vogt, Theodor: „Der Encyklopädismus und die Lesebücher. Wien 1878."
Weber, Hugo (geb. 1842): „Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. Leipzig 1872." S. 90—142.
„Anforderungen an das Lesebuch für obere Klassen in Volksschulen" (Auszug aus dem Bericht einer Kgl. Regierung) im „Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jahrgang 1874." S. 401—3.
„Das Volksschul-Lesebuch nach Zweck und Inhalt." (In der „Preußischen Schulzeitung", Jahrgang 1885, Nr. 99.)
„Das Lesebuch nach seiner Stellung im Volksschulunterricht und seine Einrichtung." (In der „Preußischen Schulzeitung", Jahrgang 1885, Nr. 87.)
„Anforderungen an das Lesebuch für obere Klassen von Volksschulen.". (In den „Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht." Jahrgang 1874. S. 234.)
„Welche Anforderungen sind an ein gutes Lesebuch zu stellen?" (In der „Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus." Jahrgang 1881. S. 527.)

grammatischen Lehrgängen oder Beispielsammlungen, Beigaben aus dem Gebiete des Religions-[1]) oder Rechenunterrichts, Geschäftsaufsätzen u. dgl. m.

Was das Lesebuch bietet, muß nach Form und Inhalt mustergültig sein.

Was die Form der aufzunehmenden Stücke anlangt, so ist bei der Wahl derselben mit Sorgfalt darauf zu achten, daß der Hauptzweck des Lesebuches nicht aus den Augen gelassen werde, der darin besteht, „in geeigneten Stücken oder Proben aus unserer Nationallitteratur dem Zöglinge den Stoff zu bieten, an welchem vor allem er die volksmäßige hochdeutsche Sprache mündlich und schriftlich handhaben und die kunstmäßige Sprache verstehen lerne“, woraus sich von selbst die Forderung ergiebt, daß der Lesestoff

a) wirklich die hochdeutsche Schriftsprache in ihren mannigfaltigen Formen, und daß er sie

b) in mustergültiger Form dem Zöglinge darbiete.

Die Stoffauswahl hat demgemäß so zu geschehen, daß eine Mannigfaltigkeit von Begriffen und Worten, von Lautverbindungen, Wortformen, Wortbildungen, von Satzarten und Redewendungen dem lesenden Zöglinge vorgeführt wird.

Das Buch muß in lexikalischer Hinsicht den Sprachschatz des Schülers enthalten, alles, was ihm in seiner künftigen Lektüre am ersten und vorwiegend begegnen wird. Es darf mithin auch Fremdwörter nicht vermissen lassen, soweit dieselben im häufigen Gebrauch und nicht der Sprache der Wissenschaft entnommen sind. Daß ihre Verwendung sparsam geschehen und nur an solchen Orten stattfinden darf, wo sie leicht erklärt werden können, versteht sich wohl von selbst.

In grammatischer und stilistischer Beziehung muß eine Mannigfaltigkeit der Sprachformen im Lesebuch anzutreffen sein, wenn wirklich die Möglichkeit vorhanden sein soll, die Lesefertigkeit vielseitig zu üben. Auch darauf ist bei Auswahl der Sprachproben zu achten, daß das sogenannte Schönlesen und das damit verwandte Vortragen mit Erfolg geübt werden könne. Es muß daher in den Sprachstücken eine Mannigfaltigkeit der Stimmungen anzutreffen sein; die Stoffe, teils erzählenden, teils belehrenden, teils ernsten, teils heiteren Inhalts, teils in poetischer, teils in prosaischer Form, müssen geeignet sein, die Verschiedenheit des Tempos und der Tonstärke, den Wechsel zwischen Tonhöhe und Tiefe u. dgl. m. zu üben. Selbstverständlich darf kein Haschen nach Kontrasten, nach Sprachformen eines erkünstelten Affekts bemerkbar werden, der äußere Ausdruck muß vielmehr dem Gedanken und der Gemütslage des Lesestückes vollkommen angemessen sein.

Wie schon gesagt, muß nicht bloß Mannigfaltigkeit der sprachlichen Formen, sondern auch Mustergültigkeit der Darstellung den Lesebuchstoffen eigen sein. Mangelte es an dieser, so könnte das Lesebuch nicht der Erwerbung der Fertigkeit und Sicherheit im Gebrauche der hochdeutschen Sprache dienen; es könnte nicht das Buch sein, an welches sich der grammatische und stilistische Unterricht mit den unentbehrlichen mündlichen und schriftlichen Übungen anzuschließen vermöchte.

---

[1]) Es scheint nicht nur geboten, das Lesebuch von Beigaben an Kirchenliedern, Bibelsprüchen, biblischen Geschichten, dem Lutherschen Katechismus u. s. w. frei zu halten, sondern auch die Auswahl der Stücke so zu treffen, daß das Buch nichts für andere Konfessionen Verletzendes enthält. Weder die evangelischen noch die katholischen Lesebücher entsprechen durchweg dieser Forderung, sondern es wird hüben wie drüben dagegen gefehlt.

Es ist eine Hauptaufgabe des deutsch-sprachlichen Unterrichts, das Sprachgefühl in den Kindern auszubilden. Gelöst wird dieselbe besonders mit Hilfe des Lesebuches. Ohne ein solches würden viele Kinder keine richtigen Anschauungen von der Schriftsprache erhalten, da die mündliche Rede der Personen ihrer Umgebung zur hochdeutschen Schriftsprache vielfach geradezu einen Gegensatz bildet, die des Lehrers allein diesen Mangel nur höchst unvollkommen ersetzt, die Bibel aber, sofern sie daneben steht, die jetzige Schriftsprache nicht allseitig darstellt. Von dem Lesebuche muß gefordert werden, daß es frei sei von grammatischen Fehlern, sowie, daß in ihm hinsichtlich der Orthographie und Interpunktion unbedingte Einheit herrsche. Zur *grammatischen Korrektheit* hat sich ferner *stilistische* und *rhetorische* zu gesellen. Da sich guter Stil wesentlich an guten Vorlagen bildet, so dürfen bei der Auswahl des Lesebuchstoffes Sprachstücke, welche nicht durchaus den ästhetischen Anforderungen entsprechen, nicht als Muster dienen können für stilistische Anschauung und Nachahmung, keine Berücksichtigung finden[1]).

Weil mit Recht zu fordern ist, daß die Stücke des Lesebuches in grammatischer und stilistischer Hinsicht nur Mustergültiges darbieten, so ist die Abfassung der Lesestücke durch die Herausgeber der Lesebücher im allgemeinen nicht zu billigen. Wenn auch nicht in Abrede gestellt werden soll, daß einzelne Herausgeber von Schullesebüchern[2]) wohl die Fähigkeit besaßen, anziehend und korrekt zu schreiben, so ist es doch keinem Zweifel unterworfen, daß sich eine gewisse Einförmigkeit in der Darstellung zeigen muß, sobald die selbstbearbeiteten Stoffe in reichlicher Anzahl im Lesebuch auftreten. — Bei Aufnahme fremder Produkte scheint es auch geboten, daß ihrer Darbietung in reiner und unverstümmelter Form die erforderliche Sorgfalt gewidmet werde. Damit soll natürlich nicht gesagt werden, daß jedes Stück originalgetreu abzudrucken ist — so lange die Mehrzahl der realistischen Stücke aus größeren Darstellungen herausgeschält, gekürzt und zu einem Ganzen abgerundet werden muß, wird sich diese Forderung nicht erfüllen lassen; — wohl aber ist sie an die Mehrzahl der erzählenden Stoffe und an die gesamten poetischen Stücke unbedingt zu stellen. Es ist nichts widerwärtiger, als wenn man in verschiedenen Lesebüchern den verschiedensten Fassungen desselben Gedichtes begegnet. Solchem Barbarismus kann heutzutage, wo die Verderbnis der Texte bereits so beklagenswerte Fortschritte gemacht hat, nur durch konsequentes, wenn freilich auch mühsames Zurückgehen auf die Quellen ein Ende gemacht werden. Das ist aber freilich etwas, wozu sich viele Herausgeber von Lesebüchern durchaus nicht entschließen können. Es erscheint ihnen unendlich bequemer, aus vier Lesebüchern den Stoff zu einem fünften zusammenzustoppeln, als das weite Gebiet der Litteratur nach geeigneten Sprachstücken für ihr Buch zu durchforschen.

4. Hinsichtlich seines *Inhalts* zerfällt das Lesebuch in einen *litterarischen* oder *belletristischen* und einen *realistischen* Teil.

Die *litterarischen Stoffe* sollen „eine Auswahl des Besten und ein treues Bild alles dessen geben, was das deutsche Volk, sei es als ganzes Volk im Innersten seiner Volksseele, sei es durch Kopf und Geist seiner besten Männer gedacht, gedichtet und geschaffen hat in Poesie und Prosa. Hierher

---

[1]) Vgl. *Johannes Müller*: „Die Auswahl des Lesebuchstoffes."

[2]) Wir erinnern u. a. nur an *Theodor Colshorn*, *Wilhelm Curtman*, *Klaus Harms*, *Wilhelm Harnisch*, *Hermann Kletke*, *Albert Richter*, *Otto Roquette*, *Karl Runkwitz*, *Otto Schulz*, *Adalbert Stifter*, *Karl Vogel*.

gehört die Sage, das Märchen, das Volkslied, welche treu den Charakter des deutschen Volkes abspiegeln, und in denen der germanische Volksgeist weht und waltet, das Sprichwort, dieser „Vertreter echt volkstümlichen Wesens und Sprechens", ein „vortreffliches Mittel zur Weckung kernhafter, sittlicher Anschauungen, zur Pflege kräftigen Volkshumors und zur Anregung einer verständigen, denkenden Betrachtung der menschlichen Dinge". Aber ebenso gehören hierher kleinere Gedanken- und Sprachganzen der besten volkstümlichen Schriftsteller der Neuzeit von Luther an. Ihre Auswahl ist so zu treffen, daß das Dargebotene geeignet ist, den Schüler im sittlich-religiösen Denken und Wollen zu fördern, den Geist aus der Alltäglichkeit heraus- und in die ideale Welt hineinzuheben und dem veredelnden Einflusse derselben zu unterstellen, ihm eine Anschauung der reinsten und schönsten Formen der Sprache zu geben, damit sein Geschmack geläutert und für Schönes, Edles und Reines gebildet werde. Endlich soll ein wertvolles Material dargeboten werden für die Gedächtnisübungen des Schülers. Hat die Schule Lust und Liebe an guter Lektüre, Wohlgefallen an schöner Darstellung geweckt, den Geschmack geläutert und veredelt und den Verstand zum Verständnisse fähig gemacht, so daß die aus der Schule Entlassenen nicht nur ein Bedürfnis nach guter Lektüre empfinden, sondern sich auch mit Ekel von aller Schund- und Schmutzlitteratur abwenden, dann hat sie ihre Schuldigkeit voll und ganz gethan und Großes erreicht.

Es ist bereits gesagt, daß das Lesebuch auch realistische Stoffe bringen muß. Bei der Auswahl derselben ist nicht zu vergessen, daß das Lesebuch kein Leitfaden für jene Fächer, kein Handbuch alles Wissenswürdigen, sondern eben ein Lesebuch sein will. Fort also mit aller sachlichen Vollständigkeit, fort mit allem, was an den dürren Leitfädenstil erinnert[1]). Was ebenso gut in einem realistischen Lehrbuche stehen könnte, das gehört nicht ins Lesebuch. Hier sind lebensvolle, interessante, sprachlich schöne Schilderungen, nicht trockene, mit Zahlen, Daten u. s. w. gespickte Aufsätze am Platze. Ganz gewiß soll auch das Wissen des Schülers durch solche Lektüre sich bereichern, aber es soll der Erwerb an realistischen Kenntnissen nicht als der Hauptzweck bei der Aufnahme gelten. Die aufzunehmenden Aufsätze sollen gewissermaßen Illustrationen sein, welche nicht imstande sind, den Realunterricht zu ersetzen, wohl aber ihn zu ergänzen, ihn interessanter zu machen[2]). Unsere Litteratur ist zum Glück nicht so arm, daß wir Mangel an derartigen Lesestücken hätten. Wir erinnern hier

---

[1]) Wir meinen damit Lesestücke wie das folgende: „Das Tagpfauenauge. — Das Tagpfauenauge ist einer unserer schönsten Schmetterlinge. Seine Flügel sind gezackt und rotbraun; sie haben einen grauen Rand. Jeder ist mit einem Flecken geziert, welcher den Augen auf den Schwanzfedern des Pfaues ähnlich sieht. Die Rückseite der Flügel ist dunkelbraun. Der Leib des Schmetterlings ist braun und behaart; die Fühler sind keulenförmig und oben gelb." — Im ganzen 6 (sechs) Druckzeilen. (A. Büttner: Deutsches Lesebuch, Ausgabe A, I. Teil [Berlin 1874], S. 262.)

[2]) Wir denken an Aufsätze wie: „Der Fuchs" (Masius), „Das arabische Pferd" (Brehm), „Die Kämpfe der südrussischen Steppenpferde mit den Wölfen" (Kohl), „Die Gemsenjagd" (v. Tschudi), „Die Geier und ihre Bedeutung" (Brehm), „Die Zitteraale" (v. Humboldt), „Der Hering" (Mügge), „Der Insekten Plagen und Dienste" (Hartwig), „Die Termiten" (Taschenberg), „Der Brotbaum" (Forster), „Die Linde" (Jäger), „Das Wasser" (Schubert), „Die Bedeutung der Ströme" (Kohl), „Die Bedeutung der Wälder" (Müller von Halle), „Die Vulkane" (Masius), „Ein Wüstensturm" (Schubert), „Ein Tag unter dem Äquator" (v. Martius), „Tierleben in den südamerikanischen Steppen" (v. Humboldt), „Der Geißbub in den Alpen" (Berlepsch), „Die Halligen" (Biernatzki), „Die Lappen" (Mügge) u. v. a. Man vgl. Lesestücke wie die hier erwähnten mit dem „Tagpfauenauge" (S. oben), und man

nur an die Schriften von Gustav Freytag, David Müller, William Pierson, Heinrich Beitzke, Eduard Duller, Georg Hiltl, Theodor Fontane, Georg Kohl, Hermann Allmers, Hermann Berlepsch, Georg Hartwig, Hermann Masius, Alfred Brehm, Harald Lenz, Karl Müller (von Halle), Karl Ruß, Ernst Taschenberg, Friedrich v. Tschudi, Hermann Wagner, August Grube u. v. a., die eine reiche Auswahl gediegener Schriften zur Auswahl bieten.

Da das Lesebuch eine der Hauptquellen nationaler Bildung sein muß, so ist bei der Wahl der realistischen Stoffe darauf zu sehen, daß die Jugend mit dem deutschen Lande und seinen Bewohnern nach ihrem Leben und ihrer Geschichte auch durch das Lesebuch bekannt werde und sich als zu einer großen Volksgemeinschaft gehörig erkenne. Mit anderen Worten: das Lesebuch lehre dem Schüler in lebensvollen Schilderungen die großen Entwickelungsmomente seines Volkes kennen, es biete Bilder solcher Männer, welche deutsche Art und Charaktereigentümlichkeit in scharfer Ausprägung erkennen lassen, es schildere Land und Leute in ihrer Eigentümlichkeit und zeige dem Schüler das Volk bei seiner Arbeit und bei seinen Festen, es lasse ihn das geschäftige Treiben der reichen Handelsstadt, das einförmige Tagewerk des armen Grubenmannes und Köhlers u. s. w. anschauen. Damit soll freilich nicht gesagt sein, daß die Fremde der Jugend mit sieben Siegeln verschlossen bleiben soll. Nur möchten wir sie in zweite Reihe gestellt sehen, vor der Verirrung nur warnen, sie in allzu prächtigen Farben zu malen, damit nicht das Bild der deutschen Heimat davor verblasse[1]).

Fassen wir alles zusammen, so müssen wir sagen: Das Volksschullesebuch muß wie Bibel und Gesangbuch ein wertvolles Besitztum sein, geeignet, die Sprache zu bilden und zu veredeln, Herz und Gemüt zu erwärmen und zu erfrischen, es muß ein Fundort klassischer, nach Form und Inhalt schön abgerundeter Schilderungen und Charakterbilder aus dem vergangenen und gegenwärtigen Kulturleben des deutschen Volkes und der Natur des Landes sein, aber auch ein Buch, durch welches der Blick in ferne Zonen gelenkt wird, an die uns täglich mehr Fäden knüpfen, es muß eine weltliche Bibel sein, darin „das Kindlein lieset mit Lust und der Alte mit Andacht“, ein Buch, das

---

wird verstehn, was wir meinen. Das braucht wohl nicht erst besonders ausgesprochen zu werden, daß für Schulen einfachster Art Aufsätze wie die vorhin genannten meist zu hoch liegen, und daß dort nur solche realistische Aufsätze geboten werden dürfen, bei denen die Form keine besonders schwierige ist.

[1]) Leider sorgt der Zweig der Schundlitteratur, der sich gern den ehrbaren Titel „Jugendlitteratur“ beilegt, dafür, daß der Jugend die aberwitzigsten Ausgeburten elender Skribenten für billiges Geld zugänglich gemacht werden. Man werfe nur zur Weihnachtszeit in die Schaufenster mancher Buchläden einen Blick auf die dort ausgebreiteten Lockvögel! Könnte man nicht wirklich auf den Gedanken kommen, daß dort ganze Indianerstämme ihren Bedarf für die aufwachsende Jugend entnehmen?! Man sehe nur Titel wie: „Isolina oder die Jagd des weißen Rosses“, „Der Skalpjäger“, „Der Steppenvogel“, „Der Fährtensucher“, „Der Waldläufer“, „Das Steppenroß“, „Der letzte Seminolenhäuptling“, „Ein Wettlauf bei den Comanchen“, „Der zischende Pfeil“, „Die Kämpfe am Minnesotaflusse“, „Das Goldlager am Sakramento“, „Der letzte Held des Miamistammes“, „Der Verrat des Indianers“, „Moheleda, die Tochter des Wüstenhäuptlings“, „Die Rache des Indianers“, „Bergadler, der edle Soschonenhäuptling“, „Der Koronkawahäuptling“, „Weatherford oder der Untergang der Creek-Indianer“, „Der Schatz des Häuptlings“, „Unter den Sioux“, „Der Pawneehäuptling“, „Mareipotama, die Tochter der Pampas“, „Der Medizinmann der Comanchen“, „Der Gefangene der Chiquitos“, „An der Indianergrenze“, „Conanchet, der Häuptling der Naragansetts“ u. s. w. u. s. w.

nicht bestimmt ist, Hader säen zu helfen zwischen Konfessionen[1]) und Volksstämmen, aber ein Buch, das ein religiöser Hauch durchweht, das einen stark ausgeprägten deutsch-nationalen Zug hat und wohl geeignet ist, die Liebe zu Kaiser und Reich, zum gesamten deutschen Vaterlande und seinen Fürsten und Stämmen zu pflegen[2]).

Von geringerer Wichtigkeit erscheinen uns die Fragen, nach welchem Prinzipe die Anordnung der Lesebuchstoffe zu geschehen habe, ob eine Ausstattung mit Bildern notwendig oder doch wünschenswert sei u. dgl. m.

Da nichts ermüdender ist, als wochen- und monatelang immer Gegenstände derselben Art zu lesen, und es einem verständigen Lehrer kaum einfallen könnte, eine Zeit lang nur naturkundliche, dann nur geschichtliche Stücke lesen zu lassen, so könnte die Anordnung nach dem Inhalte doch nur besserer Orientierung dienen wollen, ein Zweck, der viel einfacher und schneller erreicht wird, wenn dem Buch Inhaltsverzeichnisse beigegeben werden, die nach verschiedenen Gesichtspunkten aufgestellt sind. Die Anordnung nach dem Inhalte ist offenbar ein Überbleibsel aus der Zeit, da das Lesebuch noch Realienbuch war. Es scheint natürlicher, die Lesestücke nach ihrer Schwierigkeit zu ordnen, als etwa nach den Jahreszeiten[3]), nach Anschauungskursen u. s. w., womit selbstverständlich nicht gesagt sein soll, daß dem Inhalte nach zusammengehörige

---

[1]) Um zu erkennen, wie leicht andere Konfessionen sich verletzt fühlen, vergleiche man die Schrift von Franz Xaver Schulte: „Aus lutherischen Lesebüchern. Essen 1876."

[2]) Adolf Diesterweg schrieb kurz vor seinem Tode: „Das Lesebuch soll ein deutsches Lesebuch sein, will sagen: es muß ein patriotisches Buch sein, sein Inhalt soll vorzugsweise mit vaterländischen Gegenständen bekannt machen und diese — Prosa wie Poesie — in anziehenden Formen darstellen. Ich verwerfe alles hohle Pathos, alle eitle Selbstbespiegelung und Aufschneiderei mit vaterländischen Dingen; aber die Ehren des Vaterlandes, die wirklichen Großthaten seiner ersten Männer, Leute und Land der Väter sollen dem jugendlichen Gemüt in den schönsten Formen seiner Dichter und Denker vorgeführt werden. Und ich denke, dazu bedarf es nicht der Überhebung über andere Nationen, nur der einfachen Schilderung und der sinnigen Auswahl aus so vielem, daß der Verfasser, welcher die Wahl hat, auch die Qual hat und sich der Verlegenheit nicht entziehen kann. Wir verzichten auf jedes durch Wortgepränge, durch spreizende Schilderung sich aufbauschende Gefühl; aber das für die Jugend bestimmte Lesebuch muß das nationale Gepräge ganz entschieden an sich tragen, der Trieb nach Einigung in den vaterländischen Angelegenheiten muß erkennbar sein. Der heranwachsende deutsche Mensch soll deutsch erzogen werden." („Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht. Neueste Folge. 17. Band. Frankfurt a. M. 1866." S. 235.) Eben darum ist wohl aber auch die Frage berechtigt, ob für die Abfassung von Lesebüchern für kleinere Landesteile, ja für einzelne Kreise und Städte eine Nötigung vorliegt, heute, wo ein Band das gesamte deutsche Vaterland umschlingt? Es ist gerade in dieser Hinsicht in vergangenen Tagen Unglaubliches geleistet worden. Man denke nur an die preußischen, sächsischen, westfälischen, brandenburgischen, Hamburger, Lützelburger, schlesischen Kinderfreunde, an die Lesebücher für Württemberg, Hessen, Schleswig-Holstein, Norddeutschland, Thüringen, Lüneburg, Osnabrück, Köln, Berlin, Mühlheim, Kettwig, Kleve, Krefeld, Duisburg, Düsseldorf, Elberfeld, Essen, Gladbach, Neuß, Solingen u. s. w., bei denen es manchem Herausgeber schwer werden sollte, als Charakteristisches seines Buches auch nur das Geringste namhaft zu machen.

[3]) Der Versuch, die Lesebuchstoffe „nach der Zeit und dem Jahreslauf" anzuordnen, muß nach der Natur der Sache mißglücken und hat zuweilen zu den wunderlichsten Erscheinungen geführt. So finden wir z. B. in dem „Deutschen Volksschul-Lesebuche" von Rudolf und Woldemar Dietlein (Wittenberg 1873) Uhlands „Rache" in den September gelegt, Heines „Belsazer" und Hebels „Star von Segringen" in den März, Grimms „Hirtenbüblein" in den Februar, Freiligraths „Löwenritt" in den Januar, Kinkels „Ein geistlich Abendlied" in den April, Seidls „Hans Euler" in den Dezember. Wenn es in dem letzterwähnten Gedichte heißt: „Gesunkne Nebel zeigen der Thäler reiche Lust, mit Hütten in den Armen, mit Herden an der Brust", so ist es nicht leicht, den Grund aufzufinden, warum sich das Gedicht gerade zur Dezember-Lektüre besonders eignen soll.

geschichtliche Stoffe (Erzählungen, Gedichte u. s. w.) auseinandergerissen werden sollen[1]).

Die Bilder haben lange Zeit eine Verunzierung der Lesebücher gebildet und oft nur dazu beigetragen, den Raum zu verkümmern, ohne irgendwelchen Nutzen zu stiften. Teils lag dies an der Auswahl, teils an der Güte der Abbildungen. Erstere geschah nur allzuhäufig nicht nach pädagogischen Grundsätzen, sondern mit Rücksicht auf billige Herstellung, indem aus den vorhan-

---

[1]) Wie verschiedenen Ansichten man über diesen Gegenstand in pädagogischen Kreisen begegnet, das mögen folgende Aussprüche darthun:

Friedrich Gedike (1787): „Systematisch darf und muß ein Lesebuch für die Jugend nicht sein, aber doch nicht ohne alle Ordnung. Wenigstens muß darin der stufenweise Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzteren merklich sein. Bei einer zu strengen systematischen Ordnung würde der Vortrag öfters zu trocken werden, wenigstens würde nicht Mannigfaltigkeit genug darin herrschen, für die in einem solchen Buche nicht genug gesorgt werden kann, um nie die Aufmerksamkeit erschlaffen zu lassen, sondern vielmehr bei jedem Abschnitt immer aufs neue zu spannen."

Philipp Wackernagel (1843): „Es ist für Schüler und Lehrer nichts ermüdender, als wochen- und monatelang immer Gegenstände derselben Art zu lesen, etwa gar mehrere hundert Sprichwörter hinter einander fort. Deshalb sind gute Lehrer bei dem Gebrauch solcher Lesebücher in der Regel von der Ordnung abgewichen und haben die Stücke außer der Reihenfolge lesen lassen. Mein Lesebuch nimmt ihnen die damit verknüpfte Mühe und Verlegenheit ab. Andere, die der Meinung sind, die Einteilung sei die Hauptsache, und die Lesestücke dürften bloß als Beispiele zu jeder Nummer betrachtet werden, können sich ja leicht eine Einteilung entwerfen und dann ebenso die Stücke meines Büchleins außer der Reihe lesen lassen. — Mir schwebt im allgemeinen das Bild eines schönen Gartens vor. Wie in einem solchen Bäume, Sträucher und Blumen aller Art wechseln, die Wege bald an Wiesen vorbei, bald durch Blumenbeete führen, bald an einem Bache hin, auch wohl über eine Brücke, und dann das Dunkel eines Kieferngangs uns aufnimmt, oder wir in Schlangenwegen den Hügel hinaufsteigen, von dem wir unterwegs bald in den Garten, bald auf den Fluß sehen, während die Vögel singen oder, wenn es Abend ist, und wir uns gelagert, Waldhörner aus dem Thale herauf klingen und zuletzt beim Heimgang noch die Brunnen uns nachrauschen — ich meine, so sollte schon die kleine Litteratur eines Lesebuches die jungen Herzen wie ein heimatlicher Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führt, in dem sie auch wohl eine Zeit lang irre gehen können, um sich an einer erhabenen Stelle bald wieder zurechtzufinden."

H. Free (1886) urteilt über die Wackernagelsche Ansicht folgendermaßen: „Mit solchen Worten ist ein Berg von Unsinn geschwatzt, daß man mehrere Bogen füllen müßte, um die kolossale pädagogische Unwissenheit, die darin sich kund thut, im einzelnen aufzudecken". — — Free nennt das W.'sche Buch „ein grauenhaftes Gericht, das man jüngeren Kindern aufzutischen die Dreistigkeit besitzt". Seine eigenen Ansichten über die Anordnung der Lesestücke äußert er in folgenden Worten: „Es giebt nur zwei richtige Weisen, die Lesestücke zu ordnen; entweder können dieselben in der Ordnung des Lehrplanes, durch welche ihre Reihenfolge festgestellt wird, auf einander folgen, oder sie müssen so zusammengestellt werden, daß sie leicht aufzufinden sind. Die erste Anordnung ist kaum durchzuführen (!), weil doch niemals ein Lesebuch bloß für eine einzige Schule berechnet ist; verschiedene Schulen haben auch immer Abweichungen in der Lehrordnung aufzuweisen. Für die Unterstufe wird diese Anordnung freilich doch zu treffen sein, weil die Kinder sich noch nicht im Buche zurechtfinden können. Sie läßt sich hier insofern leicht passend treffen, da die Unterschiede in der Lehrordnung nur gering sind. Für die folgenden Stufen ist eine Ordnung am zweckmäßigsten, welche ein leichtes Auffinden der Stoffe ermöglicht. Wenn man auch keine weitgehende Trennung für nötig hält, so wird es doch gut sein, Prosa und Poesie auseinander zu halten." — Es ist ersichtlich, daß die positiven Vorschläge Frees sehr maßvoll gehalten sind, viel maßvoller als die gegen Wackernagel und seine Anhänger gerichteten polemischen Äußerungen es erwarten ließen, in denen ein wahrer Ingrimm zum Ausdruck kommt. Viel zu weit geht u. E. Free, wenn er sagt: „Soll z. B. ‚Knabe und Hündchen' von Hey gelesen werden, so ist es erforderlich, daß im Lehrplan die Besprechung des Hundes sich vorgezeichnet findet. Wird ‚Der Frosch' von Dieffenbach zum Lesen bestimmt, so muß im Lehrplan auch eine ‚Unterredung über den Frosch vorgeschrieben sein." „Will jemand ‚Doktor Allwissend' lesen lassen, so muß Anthropologie und Gesundheitslehre voraufgegangen sein. Wird ‚Kannitverstan' aufgeschlagen, so muß das Kind im geographischen Unterrichte Holland kennen gelernt haben."

denen Klischee-Sammlungen ausgesucht wurde, was irgendwo im Lesebuche untergebracht werden konnte, und hinsichtlich der Ausführung der Bilder glaubte man auch nur zu gern, daß für einfältige Dorfkinder das Gebotene immer noch gut genug wäre. Es giebt Lesebücher, in denen der Dorfknabe Pferd, Rind, Schaf, Schwein, Gans, Ente, Taube, Sperling u. s. w. bildlich schlecht dargestellt sieht, während er oft die Tiere selbst durchs Fenster in natura beobachten kann. In neuerer Zeit ist erfreulicherweise eine Änderung zum Besseren bemerkbar geworden. Man hat entweder von einer Beigabe von Bildern gänzlich abgesehen, oder man hat künstlerisch ausgeführte Bilder geboten, die nach pädagogischen Rücksichten mit Sorgfalt ausgewählt worden waren, Bilder, welche imstande sind, den Kreis der Anschauungen des Kindes zu erweitern und sein Schönheitsgefühl bilden zu helfen. Den Anstoß zu dieser Wandlung gab das früher bereits erwähnte Lesebuch von Heinrich Gabriel und Karl Supprian, das bahnbrechend gewirkt und schon mehrere nicht üble Nachbildungen erfahren hat.

F. Anhang: Das realistische Lesebuch.

Der Gedanke, das Lesebuch in zwei Teile, einen belletristischen und einen realistischen, zu trennen, ist nicht so neu, wie man nach dem Lärm vermuten könnte, der darüber in jüngster Zeit von manchen Anhängern desselben gemacht wird. So sagt Rudolf v. Raumer (1815—76) schon 1852: „Ich bin unbedingt der Meinung, daß der eigentlich lehrhafte — auf einem höheren Gebiete würde man sagen „wissenschaftliche" — Teil des Lesebuches von dem dichterischen und allgemein bildenden gänzlich getrennt werden muß. Es sollen womöglich zwei verschiedene Bücher sein. — — Das verschiedene Ziel verlangt eine verschiedene Behandlung. Ein großer Teil des lehrenden Lesebuches muß trocken und kurz sein, nur an den Hauptstellen unterbrochen durch näheres Eingehen, durch passende Bruchstücke ausgezeichneter Naturforscher und Geschichtschreiber u. s. w. Das Verdienst besteht in der Auswahl der Thatsachen. In allem, was zur Naturgeschichte und Geographie gehört, muß ohnehin die Anschauung und weitere Erläuterung das Beste thun; die kurzen Notizen des Lesebuches können nur zum Merkzeichen des Geschehenen dienen. In der Geschichte aber werden nur die hervorragendsten Thaten des deutschen Volkes und seiner Fürsten im Lesebuch selbst eine lebendige und charakterbildende Darstellung finden. — — Ist so das Gebiet der eigentlichen Kenntnisse für den einen Teil des Lesebuches ausgeschieden, so kann sich der andere um so freier halten von der Verirrung in das ausdrücklich Lehrhafte. Was den Inhalt dieses zweiten Teiles betrifft, so ist man gegenwärtig auf dem besten Wege, seitdem man erkannt hat, daß nur das Allervorzüglichste in ein solches Buch gehört, und daß dieses Vorzüglichste einerseits bei unseren großen Schriftstellern, anderseits aber in den Schätzen zu suchen ist, die unser Volk seit unvordenklichen Zeiten schon besitzt. Nur halte man bei der Auswahl die Grenzen streng ein, die dem Verständnisse der Volksschule gesetzt sind und gesetzt sein sollen. Die Ausscheidung des spezifisch Unterrichtenden, auf die wir dringen, wird diesen Teil vor einem verkehrten Streben nach einer vermeintlichen Vollständigkeit bewahren, das häufig zur Aufnahme mittelmäßiger oder ganz ungehöriger Füllstücke verleitet hat[1]).

---

[1]) „Der Unterricht im Deutschen. 3. Aufl. Stuttgart 1857." S. 98—100.

Wie Raumer, so forderte Friedrich Wilhelm Dörpfeld[1]) für das Lesebuch eine Trennung des realistischen Teiles vom belletristischen. Seine Ausführungen sind im wesentlichen folgende[2]):

1. „Der Realunterricht muß ein selbständiges Lehrfach der Volksschule sein."[3]) — Dieser Satz „ist zuvörderst gesagt wider die Vertreter der Regulative, welche beide Bedingungen der Normalität des Lehrplans, die qualitative Vollständigkeit[4]) wie die unterrichtliche Verbindung der Lehrfächer, verleugnen. Sie ist aber anderseits auch gesetzt wider diejenigen Verteidiger der Realien, welche zwar die Vollzahl der Lehrfächer fordern, aber das entscheidende Warum, nämlich die zweite Bedingung der Normalität, noch nicht begriffen haben und deshalb auch bisher nicht imstande waren, die Regulativpartei von ihrem Irrtum zu bekehren."

2. „Ein selbständiger Realunterricht erfordert ein besonderes Reallehrbuch." — „Kann im Religionsunterricht, im Sprachunterricht und im Rechnen ein besonderes Lehrbuch nicht entbehrt werden, so muß dies auch bei den Realien der Fall sein." „Ein solches Hilfsbuch kann in keiner Weise den mündlichen Unterricht ersetzen wollen. Es ist ein Hilfsmittel für den Schüler, nicht für den Lehrer." Bekanntlich ist in den „Allgemeinen Bestimmungen" den mehrklassigen Schulen der Gebrauch eines Leitfadens für die Realien gestattet, den einklassigen nicht. Dagegen sagt nun Dörpfeld: „Ist in den mehrklassigen Schulen ein Hilfsbuch nötig, so muß es auch in der einklassigen nötig sein, da diese letztere an ihrem geringeren Stoffquantum eine ebenso schwere Aufgabe hat als die mehrklassige an ihrem größeren. Das geringere Maß des Lehrstoffes kann somit kein Grund sein zur Verweigerung des Reallehrbuches. Dieses Urteil wird noch bekräftigt durch das Beispiel der übrigen Lehrfächer. Wenn nun in jenen Hilfsbücher erforderlich sind, warum nicht auch im Realunterricht? Wäre diese Hilfe aber hier überflüssig, so würde daraus doch folgen, daß sie auch dort überflüssig sei." — „Die einklassigen Schulen haben ein solches Hilfsbuch nicht weniger nötig als die mehrklassigen, sondern im Gegenteil weit nötiger." Namentlich „zur Ausnutzung der stillen Beschäftigung ist ein wohlberechnetes Reallehrbuch unentbehrlich." Das gewöhnliche Lesebuch entspricht den Anforderungen nicht, welche an ein wohlberechnetes Reallehrbuch gemacht werden müssen; denn

---

[1]) Dörpfeld, geb. 1824, war von 1844 Lehrer am Seminar zu Mörs, von 1848 Lehrer zu Heidt (Kr. Lennep), 1849—80 Hauptlehrer (Rektor) zu Wupperfeld bei Barmen. Seit seiner Pensionierung lebt er zu Gerresheim als Redacteur des „Evangelischen Schulblattes".

[2]) Vgl. vor allem die Schrift: „Zwei dringliche Reformen im Real- und Sprachunterricht. 2. Aufl. Gütersloh 1884." Zuerst in Dörpfelds „Evang. Schulblatt. 26. Band. Gütersloh 1882." S. 289—314, 329—40, 385—433.

[3]) Die „Allg. Best. vom 15. Oktober 1872" räumen ihm bekanntlich diese Stellung ein, während die „Regulative" von 1854 die Realien im Anschluß an das Schullesebuch behandelt wissen wollen.

[4]) Nach Dörpfeld umfaßt das Ganze des erziehenden Unterrichts drei Gruppen von Fächern:

A. Sachunterricht: Religion, Menschenleben, Naturkunde.
B. Sprachunterricht: Lesen, Schreiben, Reden.
C. Formenunterricht: Rechnen, Zeichnen, Gesang.

Keiner dieser Unterrichtsgegenstände darf in der Schule fehlen, nur muß die Auswahl des Stoffes so geschehen, daß derselbe auch gründlich und schulgerecht durchgearbeitet werden kann.

a) „bilden diese Lesestücke in ihrer Gesamtheit kein planmäßiges Ganzes (im Sinne des realistischen Lehrplans), da sie eben nach sprachlichen Gesichtspunkten — zur Vorführung der verschiedenen Darstellungsformen — ausgewählt sind;
b) ist das einzelne Lesestück inhaltlich nicht einfach genug, zu sehr mit schildernden oder anderen dekorativen Zuthaten überladen, — wofern es nämlich als realistisches Lernmittel dienen soll;
c) enthalten diese Lesestücke zu viele sprachliche Schwierigkeiten, so daß das sachliche Lernen, dem doch die Realstunden zunächst gewidmet sind, vor lauter sprachlichen Erklärungen nicht vom Flecke kommen kann."

Dörpfeld weist dann noch darauf hin, daß auf dem Boden der Allgemeinen Bestimmungen die Formel „Anschluß an das Lesebuch" einen übleren Sinn gewinne, als sie bei den Regulativen hatte. „Einmal, weil das jetzige belletristische Lesebuch für das realistische Lernen entschieden ungeeigneter ist als das frühere[1]). Sodann, weil die Allgemeinen Bestimmungen nun an einem zweiten Punkte mit sich selbst in Widerspruch geraten, nämlich mit ihrem eigenen besseren Begriffe vom Lesebuche, da dasselbe ausdrücklich für eine sprachunterrichtliche Mustersammlung erklärt wird, während es hinterher doch bei den einklassigen Schulen zugleich als Reallehrbuch dienen soll." Überdies könne „dadurch der richtige Begriff des Lesebuches leicht wieder in seine alte Verwirrung zurückfallen".

3. „Die Darstellung muß anschaulich-ausführlich und leicht verständlich sein." „Ausführlich will heißen: das Reallesebuch darf kein kompendiarischer (auszugartiger) sogenannter Leitfaden sein. Leicht verständlich will sagen: die Darstellung muß einfach und von allen sprachlichen Schwierigkeiten gereinigt sein."

Aus den hier mitgeteilten Stellen geht zur Genüge hervor, daß sich die Reformvorschläge Dörpfelds nicht eigentlich auf das Lesebuch, wie es die „Allgemeinen Bestimmungen" im Sinne haben, beziehen, sondern auf das Schulbuch, welches den Schülern für den Realunterricht in die Hände geboten werden soll. Den Mahnungen Dörpfelds, das Lesebuch nicht mit realistischen Stoffen zu überfüllen, ist die größte Beachtung zu wünschen.

Daß den Vorschlägen Dörpfelds nicht allseitige Zustimmung zuteil geworden ist, kann nicht befremden; stehn sich doch auf dem Gebiete des Realunterrichts die Ansichten ziemlich schroff gegenüber. Bekanntlich lassen sich nach ihren Ansichten über den Betrieb des Realunterrichts und die Benutzung von Schulbüchern die Schulmänner in etwa fünf Gruppen teilen:

1) Die Anhänger der „Regulative" von 1854, welche überhaupt keinen selbständigen Realunterricht wollen, sondern für den Schüler dasjenige für ausreichend halten, was gelegentlich bei der Durchnahme von Lesestücken realistischen Inhalts für die Realien abfällt[2]).

---

[1]) Dörpfeld macht darauf aufmerksam, daß das regulativische Lesebuch in seinem realistischen Teile an Stoff mehr bot als das Lesebuch von heute, und daß die realistischen Stücke damals auch mehr in einer Form auftraten, die sie geeignet machte, das Buch als Lernbuch zu benutzen, während in den Lesebüchern unserer Zeit die realistischen Stücke ausschließlich nach sprachlichen Gesichtspunkten ausgewählt sind.

[2]) „Warum die Regulativpartei keinen besonderen Realunterricht will? Weil, sagen die einen, für den gemeinen Mann Religion und etwas Lesen, Rechnen und Schreiben vollständig genügt, die moderne Volksschulbildung aber nur schädlich wirkt, anspruchsvoll und hochmütig macht, Unbotmäßigkeit und Unglaube, Auswanderung und Sozialdemokratie u. s. w. befördert; weil, sagen die anderen, ohne dem Realunterricht Bildungswert, Nützlichkeit u. s. w. bestreiten

2) Diejenigen, welche die Notwendigkeit des Realunterrichts nicht bestreiten, den Gebrauch von Hilfsbüchern für denselben aber für überflüssig oder geradezu schädlich halten. Ein Hauptverfechter dieser Ansicht ist Friedrich Dittes (geb. 1829), welcher alle Realienbücher verwirft, „sofern sie als Lehrbücher für Kinder der Volksschule dienen sollen". Seine Ansicht über diesen Gegenstand hat er in seiner „Methodik", noch ausführlicher in Aufsätzen seines „Pädagogiums" vorgetragen [1]).

3) Diejenigen, welche sich bedeutende Unterrichtserfolge vom Gebrauch auszugartiger Leitfäden versprechen [2]).

---

zu wollen, die einfache Volksschule, insbesondere die einklassige, nicht die Zeit dazu hat, falls nicht Nötigeres darunter leiden, oder der Unterricht überhaupt oberflächlich werden soll." Robert Nitschke („Realunterricht und Reallesebuch. Unter Zugrundelegung der Dörpfeldschen Anforderungen. Breslau 1886." S. 10).

[1]) Dittes' Einwürfe gegen realistische Schulbücher für die Hand der Kinder sind folgende:

a) Die Anknüpfung des Unterrichts an ein Lehrbuch steht mit der gesamten Didaktik und Methodik in Widerspruch und setzt alle Grundsätze der naturgemäßen, entwickelnden und geistbildenden Lehrkunst außer Kraft. Nicht vom Lehrtext zum Lehrobjekt, sondern umgekehrt, nicht von Worten, sondern von Sachen ist auszugehn, von Naturkörpern, der Karte u. s. w. Wie kann man von Anschaulichkeit reden, wenn man den Realunterricht an ein Buch anschließt? Man kann, nachdem man Realien anschaulich behandelt hat, mit Kindern auch lesen, was das Buch darüber enthält, aber nicht umgekehrt.

b) Unsere Schulbücher enthalten den Extrakt der betreffenden Wissenschaften, Gerippe von Lehrsätzen, Übersichten, Systemen. Das ist aber naturgemäß das letzte in der intellektuellen Entwickelung, also das Ziel, der Schluß, nicht der Anfang der Bildungsarbeit. Übrigens wird die Sprache der Lehrbücher von den Schülern nicht leicht verstanden; es ist die Sprache der Schule, der Wissenschaft, nicht die Sprache des Lebens, des Volkes.

c) Die Selbstthätigkeit der Kinder wird nicht gehörig entwickelt. Die Anleitung des Kindes, selbst einen Begriff zu bilden, ist nicht möglich, wenn wir ihm den fertigen Lehrtext geben. Das Gedächtnis überwuchert, das Auswendiglernen drängt sich vor, das Denken und Inwendiglernen tritt in den Hintergrund.

d) Der Unterricht ist nicht der Fassungskraft der Schüler angemessen, keine Berücksichtigung ihres besonderen Gesichtskreises, ihrer Sprache, Zustände und Verhältnisse des Orts, der Gemeinde.

e) Es leidet die lebendige Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler. Es ist keine freie Bewegung mehr, keine Entwickelung durch Rede und Gegenrede, kein heuristisches Fragen und Antworten, keine sokratische Methode.

f) Es fehlt an Fleiß und Freudigkeit, die Aufmerksamkeit geht verloren.

g) Es tritt leicht Überbürdung ein, und durch das viele Sitzen bei den Büchern werden die herrschenden Schulkrankheiten befördert. Die Kinder werden mit Lehrstoffen überhäuft, da es unmöglich ist, die eingeführten dreibändigen (?) Naturgeschichten, Weltgeschichten u. s. w. auch nur einigermaßen gründlich zu absolvieren.

h) Die Eltern werden zu unnötigen Geldausgaben veranlaßt.

Vgl. Dittes: „Pädagogium. 4. Jahrg. Leipzig 1882. Augustheft"; auch „Jahrg. 1884. Märzheft". — S. auch Johannes Meyer (geb. 1854) in seinem „Pädagogischen Jahrbuch. 3. Jahrg. Bernburg und Leipzig 1886". S. 44—45.

[2]) Die Fabrikation dieser „Wiederholungsbücher", „Materialien", „Ergebnisse", „Repetitorien", „Lernbücher", „Leitfäden", „Abrisse", „Grundrisse", „Übersichten", „Merkstoffe", „Schulnaturgeschichten", „Vorschulen", „Realienbücher", „Lernstücke", „Hilfsbücher", „Grundzüge", und wie all' diese Dinge heißen, ist eine Zeit lang sehr flott gegangen, und ein völliger Stillstand ist auch jetzt noch nicht eingetreten. Man vgl. hierüber den Artikel „Zur Fabrikation der Leitfäden" in Dörpfelds „Evang. Schulblatt. 25. Band. Gütersloh 1881", S. 383—89. — Robert Rißmann schreibt über die Leitfadenfabrikation: „Die Leitfadenfabrikation ist nachgerade zu einer Landplage geworden, so daß jeder, der es mit der Schule gut meint, wohl ein Einschreiten der Polizei gegen solchen Unfug wünschen möchte. Ein rechtschaffener Buchmacher fragt den Henker danach, ob das, was er dem Publikum und den verehrten Kollegen darbietet, nicht längst schon und zwar weit besser und praktischer gesagt worden ist. Die Litteratur seines Faches ist ihm überhaupt gleichgültig. Er schreibt frischweg drauf los und schmiert aus elf Schmökern den zwölften zusammen, freilich,

4) Diejenigen, welche sich mit dem Anschluß an die realistischen Abschnitte des Schullesebuches begnügen und dasselbe für den Realunterricht benutzen, soweit dies eben möglich ist, im übrigen aber von dem mündlichen Unterricht den hauptsächlichsten Erfolg erwarten.

5) Diejenigen, welche ein im Dörpfeldschen Sinne gearbeitetes Lesebuch verlangen.

Noch sind die Verhandlungen über diesen Gegenstand in vollem Flusse, und es läßt sich noch keineswegs absehen, welches schließlich das Endergebnis derselben sein wird. Zugunsten des Dörpfeldschen Vorschlages haben sich geäußert:

Ludwig Kahnmeyer[1]) und Hermann Schulze[2]) in: „Die Scheingründe der Gegner des Reallesebuches. Braunschweig 1886[3])."

Robert Nitschke[4]) in: „Realunterricht und Reallesebuch. Unter Zugrundelegung der Dörpfeldschen Anforderungen. Breslau 1886."

H. Free in: „Zweck und Einrichtung des Volksschullesebuches und des Realienbuches für Volksschulen. Leipzig 1886."

Die Ausführungen Frees gipfeln in folgenden fünf Thesen:

1. „Die Notwendigkeit des Realienbuches ergiebt sich aus der Notwendigkeit der Unterrichtsbücher. In dem Vorhandensein der Schrift und der Schriftsprache ist die Notwendigkeit des Gebrauches schriftsprachlicher Darstellungen im Unterrichte begründet. Mit welchem Rechte man die nichtrealistischen Darstellungen zu besonderen Unterrichtsbüchern zusammengestellt, mit demselben Rechte kann man auch die realistischen Stoffe zu einem besonderen Buche vereinigen. Als eine Verkehrtheit ist es zu bezeichnen, wenn die realistischen Lehrstücke mit den litterarischen Stoffen vermengt werden.

2. In der Sache und in der Methode ist der Gebrauch eines realistischen Lehrbuches beim Unterrichte nicht begründet, wohl aber in den Umständen, unter welchen in der Volksschule dieser Unterricht betrieben werden muß. Die Schülerzahl ist sehr groß, jedes Kind hat seine besondere Gedankenbewegung; wird dieselbe auch durch den Unterricht gezügelt, so wird doch nicht durch jedes Unterrichtsganze ein Gedankenganzes in jedem Kinde erzeugt, wenn auch der Unterricht endlos lange bei jedem Gegenstande verweilt.

3. Das realistische Lehrbuch ist ein Hilfsbuch beim Massenunterrichte, das nach einer erschöpfenden mündlichen Behandlung des Gegenstandes jedes Kind zu einer notwendigen Verbindung und Ordnung seiner Gedanken darüber führt, die vielen durch die räumliche Darstellung der Sprache in der Schrift wesentlich erleichtert wird.

4. Die Darstellung im Realienbuche muß eine anschauliche, hinreichend ausführliche, interessante, musterhafte und schöne sein. Das Realienbuch kann nach dem Wesen der Bildungsübermittelung nicht zur Darbietung der Sache im Unterrichte dienen, sondern nur zur Erzielung einer sicheren sprachlichen Fassung und Ordnung des Gelernten verwandt werden. Als Sprachmuster haben die realistischen Darstellungen über die schlichte Unterrichtssprache hinauszugehen, müssen aber dabei für die Jugend faßlich und verständlich sein.

---

um einem tiefgefühlten Bedürfnisse zu genügen, wie die erlogene Redensart lautet." („Schlesische Schulzeitung." Jahrg. 1879. Breslau. Nr. 27. S. 225.)

1) Kahnmeyer (geb. 1841) ist Schulinspektor zu Braunschweig.

2) Schulze (geb. 1843) ist Schulinspektor zu Braunschweig.

3) Die Schrift ist namentlich gegen den noch zu erwähnenden Julius Greßler gerichtet.

4) Nitschke (geb. 1841) ist Rektor zu Rosdzin in Oberschlesien.

5. Das Realienbuch ist somit das realistische Lehr- und Lesebuch für die Schule, das den übrigen Unterrichtsbüchern ebenbürtig zur Seite sich stellt."[1])

Von Realien-Lesebüchern im Sinne Dörpfelds sind bis jetzt erschienen:

1) „Reallesebuch für die Oberstufe der Volksschule. Herausgegeben vom Barmer Lehrerverein. Barmen 1879".

2) Deutsches Lesebuch. Für das Bedürfnis ungeteilter Volksschulen bearbeitet. II. Teil. Realienbuch. München (K. Zentral-Schulbücher-Verlag) 1881."

3) Ludwig Kahnmeyer und Hermann Schulze: „Anschaulich-ausführliches Realienbuch, enthaltend Geschichte, Geographie und Naturgeschichte. Für die Hand der Schüler bearbeitet. Größere Ausgabe. Braunschweig 1883[2])." 4. Aufl. 1885. — Dasselbe. Kleinere Ausgabe. Ebend. 3. Aufl. 1886. — Dasselbe. Ausgabe C. Für einfache Schulverhältnisse. Ebend. 1886. — Dasselbe. Für katholische Schulen bearbeitet von Franz Liekefett (geb. 1854). Ebend. 1885."

4) „Realienbuch für katholische Volksschulen. In anschaulich-ausführlicher Darstellung herausgegeben von mehreren Schulmännern. (Vier Teile.) Breslau 1885."

Diese Schrift ist nichts anderes als eine dreiste Nachahmung (oft wörtliche Abschrift) des Buches von Kahnmeyer und Schulze.

Gegen die Dörpfeldschen Ausführungen traten u. a.[3]) Julius Greßler[4]) auf in seiner Broschüre: „Die Reallesebuchfrage auf Grund der Unterrichtspraxis kritisch beleuchtet. Bielefeld 1885", Albert Richter (geb. 1838) in in seinem Schriftchen: „Zur Reallesebuchfrage. Ein Vortrag, gehalten in der Versammlung sächsischer Schuldirektoren zu Pirna am 27. September 1886. Leipzig 1887", endlich Adolf Lehmann (geb. 1842) in dem Büchlein: „Die Realienbuchfrage. Mit einem Vorwort von Stadtrat Dr. Karl Panitz († 1887). Leipzig 1887."

Greßler, den es verdrießt, daß die Reallesebuchfreunde sich „gebärden, als ob erst durch ihre diesbezüglichen Bestrebungen die für die Geistes- und Sprachbildung der Kinder allein ausreichende solide Grundlage beschafft werden könne", führt in seiner Schrift folgende Thesen aus:

A. Gegen ein Reallesebuch.

1. „Durch Einführung eines Reallesebuches wird die solide Grundlage für eine gedeihliche unterrichtliche und erziehliche Thätigkeit auf dem Gebiete des Realunterrichtes erschüttert:

a) Die Lehrer werden im allgemeinen auf eine breite und eingehende Vorbereitung verzichten;

b) der große geistige Gewinn, der dem Lehrer aus einem selbständigen, auf Grund seiner pädagogischen und allgemeinen wissenschaftlichen Einsicht vollzogenen Aufbau der Lektion nach Stoff und Form erwächst, fällt fort.

---

1) Free a. a. O. S. 42.

2) Das hier genannte Realienbuch bildet den zweiten Teil des von denselben Verfassern bearbeiteten „Lesebuches für Volksschulen. (I. Teil. Belletristisches Lesebuch.) Ebend. 1885."

3) Vgl. auch August Thorbauer in der „Schul-Praxis" des „Magazins für Lehr- und Lernmittel. Jahrgang 1884", Nr. 5 und 6, gegen welche Auslassungen Hermann Schulze in Dörpfelds „Evang. Schulblatt. 28. Band. Gütersloh 1884", S. 248 bis 249 auftrat.

4) Greßler (geb. 1849) ist Hauptlehrer zu Barmen.

c) Der Lehrer wird in der allseitigen, unmittelbaren und freien Bethätigung seiner persönlichen, individuellen Geisteskräfte in einer für die dauernden Erfolge seiner Berufsthätigkeit geradezu verderblichen Weise eingeengt und kann infolgedessen
d) nicht jene Wärme, Liebe und Begeisterung in der methodischen Behandlung des Unterrichtsstoffes entfalten, welche als die wesentlichste Vorbedingung einer allseitig befriedigenden, wirklich erfolgreichen unterrichtlichen und erziehlichen Thätigkeit zu betrachten sind.

2. Bei Einführung eines Reallesebuches wird im allgemeinen nicht die sichere, rationelle und naturgemäße, reale und sprachliche Schulung und Bildung der Kinder erreicht werden, wie sie das notwendige Resultat einer völlig freien, methodisch richtigen, energisch durchgeführten Lektion sein wird:
a) dem Schüler wird ein Teil — in der Regel wohl ein recht großer Teil — der Arbeit der Stoffeinprägung selbst überlassen; letztere kann infolgedessen nicht so gründlich und sicher sein, als wenn sie unter der direkten Leitung und Beihilfe des Lehrers erfolgte;
b) die sprachliche Form, in der der behandelte Unterrichtsstoff auftritt, wird den Kindern von außen als etwas Fertiges gegeben, während sie mit der anschaulichen, genauen und denkenden Betrachtung und Besprechung des Unterrichtsstoffes im Laufe des Unterrichts allmählich entwickelt werden und der adäquate Ausdruck der lebendigen, individuellen inneren Anschauung und geistigen Erfassung sein sollte;
c) auch bei der gewissenhaftesten methodischen Behandlung der Unterrichtsmaterie liegt für den Lehrer Gefahr nahe, dem der harmonischen Geistesbildung so verderblichen Verbal-Realismus mehr oder weniger in die Arme zu fallen.

3. Indem die Schüler angehalten werden, den ihnen zum völlig freien geistigen Eigentum gebrachten Unterrichtsstoff in einer ihrer individuellen geistigen Auffassung entsprechenden Form schriftlich darzustellen, erfahren sie eine bedeutsame stilistische Schulung, während die auf Grund eines Reallesebuches vorgenommenen schriftlichen Übungen in der Regel Nachschreibeübungen sind, die für die oberen Klassen einer ausgebauten Volksschule einen nur höchst geringen bildenden Wert besitzen, und deshalb auf diesen Stufen keine Berücksichtigung mehr finden können.

4. Bei Einführung eines Reallesebuchs ist für den Lehrer die Gefahr nahegelegt:
a) das genannte Hilfsmittel in grober Weise zu mißbrauchen, so daß die dem Realunterrichte gesteckten Ziele sowohl in bezug auf Unterricht wie Erziehung gar nicht, oder doch nur höchst unvollständig erreicht werden können[1];
b) die Schüler mit einem Übermaß von häuslichen Aufgaben aus dem Gebiete des Realunterrichts in einer, die harmonische Ausbildung von Körper und Geist gleich gefährdenden Weise zu überbürden.

---

[1] Johann Gottfried Zeglin (geb. 1837): „Man sagt wohl, die Leitfäden sind bloß dazu da, daß der Schüler den vom Lehrer quellenfrisch dargebotenen Stoff daraus wiederhole und einübe. Dem Lehrer sollen sie nichts weiter als im allgemeinen den Gang vorzeichnen, den er einzuhalten hat; seine Vorbereitungen soll er mit Hilfe größerer, bewährter Werke vollziehen. Wohl, das wünscht man, und man hofft es auch. Aber Ideal und Wirklichkeit sind auch hier zwei sehr verschiedene Dinge, wie jeder Sachkundige zugestehen wird. Der handliche Leitfaden ist namentlich bei knapper Zeit gar zu verlockend; man hat da alles wohl zugerichtet und geordnet beisammen. Und so geschieht es denn nicht selten, daß das unzureichende Kompendium die fast ausschließliche Unterlage der Vorbereitungen des Lehrers für den Unterricht wird. Aber wo bleibt die Quellenfrische und Ursprünglichkeit, die Lehrer und Schüler in gleicher Weise bedürfen, wenn schließlich die trockenen Leitfäden der Born sind, aus dem das nährende Wasser der Unterweisung bezogen wird? — Es dürfte doch sehr an der Zeit sein, auf das Unzureichende und Bedenkliche dieser Litteraturgattung allen Ernstes hinzuweisen." („Pädagogische Aphorismen. Gütersloh 1880.")

5. Die wesentlichsten Bedingungen zu einer allseitigen Hebung des Realunterrichts sind:

a) Beschaffung, resp. Ergänzung und Vervollkommnung eines Lehrmittelapparates, der genau den realen Bedürfnissen jeder einzelnen Volksschule angepaßt ist.

b) Allgemeine, vielseitige und energische Weiterbildung der Lehrer auf dem Gebiete des realen Wissens auf Grund populär-wissenschaftlicher Werke."

B. Für ein Reallesebuch.

„Für einen selbständigen Realunterricht ist ein besonderes Reallehrbuch erforderlich:

1. weil im Religions-, Sprach- und Rechenunterricht besondere Lehrbücher zugrunde gelegt werden;

2. zur Erreichung der den Bedürfnissen des praktischen Lebens entsprechenden Lesefertigkeit der Schüler;

3. namentlich in Rücksicht auf die ein- und zweiklassige Volksschule;

4. zur Verzäunung der durch Schulversäumnisse im Wissen der Schüler entstandenen Lücken;

5. zur Repetition der absolvierten Unterrichtsmaterien."

Gegenthesen zu B.

„ad 1. Es giebt keine zwingenden inneren pädagogischen Gründe für Einführung eines Lehrbuches für den Religionsunterricht; dazu sind Real- und Religionsunterricht in ihrem Wesen so verschieden, daß das, was von dem einen Unterrichtsgebiete gilt, durchaus noch nicht mit Notwendigkeit auch in bezug auf die anderen geltend gemacht werden darf.

ad 2. a) Die den Bedürfnissen des praktischen Lebens vollauf genügende Lesefertigkeit der Schüler ist auch unter den heutigen Schulverhältnissen zu erreichen, wenn die Lese-Lehrmethode nur in pädagogisch richtiger Weise gehandhabt wird;

b) der bedeutende geistige Gewinn aber, den die an den Realunterricht sich anschließenden stilistischen Übungen für den Schüler in sachlicher und sprachlicher Hinsicht ergeben, kann auch nicht in etwas aufgewogen werden durch das geringe Plus von Lesefertigkeit, das die Schüler bei Einführung eines Reallesebuches erlangen.

ad 3. Für die ein- und zweiklassige Volksschule kann nur ein geringes Maß von Realunterrichtsstoffen bearbeitet werden; aber dieses soll in derselben methodisch-korrekten, rationellen, Geist und Gemüt bildenden Weise bearbeitet werden, wie in der mehrklassigen Schule.

ad 4. Die in dem Wissen der Schüler durch Schulversäumnisse etwa entstandenen Lücken können im Realunterrichte, wo der Unterrichtserfolg in erster Linie von der äußerlichen, sinnlichen Anschauung des Naturobjekts abhängt, nur auf dem Wege der wiederholten eingehenden, anschaulichen Betrachtung und Verarbeitung des betreffenden Unterrichtsmaterials verzäunt werden, nicht aber durch ein bloßes Nachlesen der Reallesestücke vonseiten der Schüler.

ad 5. Die Repetition der absolvierten Unterrichtsstoffe kann nur dann ein befriedigendes Resultat für die geistige, sachliche und sprachliche Bildung der Schüler ergeben, wenn sie der Lehrer mit der nochmaligen unterrichtlichen, lebendig-anschaulichen Vorführung und denkenden Betrachtung der Naturobjekte vollzieht."

Schluß-Resolution.

„In Erwägung, daß der Realunterricht bei einem methodisch richtigen Betriebe, auch ohne Benutzung und Zugrundelegung eines Lehrbuches, seine Aufgaben nach der realen

und sprachlichen Seite hin vollständig zu lösen imstande ist, ja, daß der Lehrer durch Anlehnung des Unterrichts an ein Lehrbuch in der methodisch korrekten, geist- und gemütbildenden Behandlung der Unterrichtsmaterie nach den verschiedensten Seiten hin in hohem Grade beeinträchtigt wird, ist ein für die Hand der Schüler bestimmtes Reallesebuch (im Sinne Dörpfelds) von der Hand zu weisen."[1])

A. Richter kommt in seinen ruhig und maßvoll gehaltenen Auseinandersetzungen zu folgenden Ergebnissen:

1. Gedruckte Leitfäden weder anstatt des vom Schüler selbst geschriebenen Heftes noch neben demselben!

2. Ein alle Gegenstände des Realunterrichts in anschaulich-ausführlicher Darstellung behandelndes Lesebuch erscheint weder im Interesse des Real- noch in dem des Sprachunterrichts als unumgänglich notwendig.

A. Lehmann stellt, nachdem er darzulegen gesucht hat, daß die Hauptgründe der Anhänger eines Reallesebuches hinfällig seien, folgende Behauptungen hinsichtlich der Schädlichkeit eines solchen Buches auf:

1. Es benimmt dem Unterrichte den Reiz der Neuheit.
2. Es legt dem Lehrer Fesseln an und hindert ihn an der Bethätigung seiner Individualität.
3. Es hindert die Entwickelung der Selbstthätigkeit der Schüler.
4. Es führt zur Überbürdung der Schüler.[3])

---

[1]) J. Greßler a. a. O. S. 40–43.
[2]) A. Richter a. a. O. S. 10 und 16.
[3]) Lehmann a. a. O. S. 11. 12. 14. 15.

Nachträge und Berichtigungen.

S.	2,	Fußnote 6	Dr. Karl (von) Schmid (1804—87).
„	80,	„ 1	Julius Beeger (geb. 1829).
„	108,	Z. 8 v. o.	Joseph Preis (1805—87).
„	108,	„ 10 v. o.	Franz Kühn (1814–76).
„	113,	lies:	Raphael Cohn (geb. 1823).
„	113,		Gustav Weiland (1828—87).
„	146,	Fußnote 1	Hartung starb am 30. April 1839.
„	153,	„ 2	lies: der Krossener Pfarrer F. K. A. Wilmsen.
„	153,	„ 5	Wagner starb 1835.
„	216,	„ 5	Arno Bliedner (geb. 1848 zu Pfarrkeßlar).
„	219,	„ 1	Anton Arendt starb 1886.
„	234,	Z. 1 v. o.	Joseph Kreß, geb. 1840, war Professor an der K. K. Lehrerinnenbildungsanstalt zu Wien.

3.

Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik

sowie

der Methodik des grammatischen Unterrichts in der Volksschule.

Von

A. Engelien,

Rektor in Berlin.

Einleitung.

So lange während des Mittelalters die deutsche Sprache vom gesamten Rechts- und Staatsleben in Deutschland ausgeschlossen war, und so lange es infolge dessen keine allen Deutschen verständliche Sprache, keine für alle deutschen Stämme geltende Sprachnorm gab, lag in keiner Weise Veranlassung vor, die Muttersprache, also den dem mündlichen Verkehr dienenden Dialekt zum Gegenstande des Unterrichts zu machen. Das kann allerdings nicht bestritten werden, daß in den Lateinschulen, und zwar in den höheren wie in den niederen Klassen derselben, die Muttersprache im Sprachunterrichte verwendet wurde, daß man sich ihrer als Mittel bediente zunächst zur Gewinnung eines Wortverständnisses des Lateinischen, danach zu leichterem Erkennen, zu tieferem Verständnis und zu richtiger Anwendung der Form und Bedeutung der Wortarten beim Unterricht in der lateinischen Grammatik, endlich auch bei sachlichen Erläuterungen und zum Übersetzen der lateinischen Schriftsteller [1]). Aber nur sehr allmählich erwachte das Bedürfnis, deutsch schreiben und lesen zu lernen. Abgesehen von der Geistlichkeit, die freilich zu verschiedenen Zeiten veranlaßt worden war, der Volkssprache ihre Beachtung zu teil werden zu lassen, dabei aber wenig Ausdauer bewiesen hatte, entstand dieses Bedürfnis zuerst durch das Verlangen, die dichterischen Erzeugnisse eines Hartmann von Aue, eines Gottfried von Straßburg, eines Wolfram von Eschenbach u. a. geschrieben zu besitzen. Vor allem aber erwuchs ein weiteres Bedürfnis der deutschen Schrift aus dem Aufblühen des Handels und der Gewerbe, aus der sich mehr und mehr entwickelnden Selbstverwaltung der größeren Gemeinwesen [2]). Es ent-

---

[1]) Vgl. Johannes Müller: Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichtes bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha 1882. S. 250, 264 u. a.

[2]) Vgl. Joh. Müller a. a. O. S. 315.

standen daher (vom 13. Jahrhundert ab) in Städten und auch hier und da in Dörfern sogenannte „kleine Schulen“ sowohl als Elementarschulen der lateinischen Schulen, wie auch als selbständige Lehranstalten, in denen das deutsche Schreiben und Lesen und deutscher Stil oder Grammatik und Rhetorik, wie man sich damals ausdrückte, Gegenstand des Unterrichts war. Daß hierbei vorläufig von irgendwelchen allgemein gültigen Normen nicht die Rede war, versteht sich von selbst. Diese konnten sich erst in demselben Maße herausbilden, in welchem die Mundarten durch die vielfältigen Berührungen, besonders der österreichisch-bairischen und der obersächsischen Gebiete, auf den Reichstagen, in den deutschen Kanzleien und in den Mittelpunkten des Handels eine wechselseitige Einwirkung und Mischung erfuhren. Erst dadurch wurde man zu gewissen Festsetzungen über die Sprache gezwungen. Das beweisen die nach der Erfindung der Buchdruckerkunst, vom Jahre 1480 an, sehr zahlreich erschienenen Bücher, meist „Formulare und tütsch rhetorica“ betitelt, welche außer längeren oder kürzeren Auseinandersetzungen über die Orthographie Formulare zu amtlichen und privaten Schriftstücken enthielten.

Das 16. Jahrhundert.

Nachdem sich ein „rechtes gemeines teutsch“ als Schriftsprache des Rechts- und Staatslebens ausgebildet hatte, und nachdem diese „gemeine“ deutsche Sprache die Sprache Luthers und der Reformation geworden war, nachdem sich also Diplomatie und Religion, diese beiden wichtigen Kulturfaktoren, in sprachlicher Hinsicht die Hände gereicht hatten und so die neuhochdeutsche Sprache als Reichssprache zum Übergewicht gebracht war [1]), da erst konnten die „deutschen Schreiber und Lehrmeister“ daran gehn, feste Normen für ihre Praxis zu suchen. Zeugnis davon legen vor allem ab die von **Fabian Frangk** (um 1488 [2]) in dem Dorfe Aslau an der Grenze des Bunzlauer und Haynauer Kreises in Schlesien geboren, um 1520—1525 Lehrer des 1513 gebornen späteren Markgrafen Johann von Küstrin, 1531 „Burger zum Buntzlaw“, bald nach 1535 nach Frankfurt a. O. berufen, „eine Ordentliche deudsche schul fur die gemeine jugent ... anzurichten [3])“) zuerst 1531 in Wittenberg herausgegebenen beiden Bücher [4]):

„Ein Cantzley vnd Titel buchlin/ Darinnen gelernt wirdt/ wie man Sendebriefe förmlich schreiben/ vnd einem jdlichen seinen gebürlichen Titel geben sol.“

„Orthographia deutsch/ Lernt/ recht buchstäbig deutsch schreiben.“

Hier wird zum erstenmal der Begriff der hochdeutschen Schriftsprache dem der Mundarten scharf entgegengestellt. „Wer — rechtförmig deutsch schreiben/ odder reden wil/ der mus deutscher sprachenn auf eins lands art vnd brauch allenthalben nicht nachfolgen. — Das fürnemlichst/ so zu dieser sach förderlich vnd dienstlich/ ist/ das man gutter exemplar warnehme/ das

---

1) Vgl. Joh. Müller a. a. O. S. 375 ff.

2) Vgl. Ewald Wernicke: Zu Fabian Frangks Biographie. Zeitschr. f. deutsche Philologie. Bd. XVI. S. 226.

3) Vgl. Joh. Müller a. a. O. S. 388 ff.

4) Vgl. Joh. Müller a. a. O. S. 390.

ist/ gutter deutscher bücher vnnd verbriefungen/ schriefftlich odder im druck verfast vnd ausgangen/ die mit vleisse lese/ vnd jnen jnn dem das anzunehmen vnd recht ist/ nachfolge. Vnder welchen mir etwan/ des tewern (hochlöblicher gedechtnis) Keiser Maximilians Cantzelej vnd dieser zeit/ D. Luthers schreiben — die emendirsten vnnd reinisten zuhanden komen sein."[1]) Frangks Orthographia ist außerdem das erste noch vorhandene Buch, in welchem klar und bestimmt ausgesprochen ist, daß es „hoch von nöten/ weer/ Das ein gantze Grammatica" der deutschen Sprache „beschrieben würd/ wie jnn Krichischer/ Latinischer vnd andern sprachen gescheen"[2]). Dazu will der Verfasser zugleich durch sein Buch Anregung geben und versucht es, die richtige Aussprache und Schreibung festzustellen. Seine wichtigsten Grundsätze sind: daß „ein jdlich wort/ mit gebürlichen buchstaben ausgedruckt (das ist) recht vnd rein geschrieben wird/ also/ das kein buchstab müssig/ odder zuuiel noch zu wenig/ Auch nicht an stat des andern gesetzt — Dar zu nichts frembdes/ abgethanes/ so einen missestant oder verfinsterung geberen möcht eingefürt werd"[3]) und „das man vleissig auffmerckung habe/ auffs aussprechen eines jdlichen worts odder silben"[4]). Freilich sind — und das kann nicht wunder nehmen — im einzelnen die Ausführungen bisweilen unbestimmt, die Regeln schwankend, doch war das Ganze immerhin ein glücklicher Wurf; das Buch fand in Kanzleien und Schulen eine weite Verbreitung, und Fabian Frangk ward durch dasselbe[5]) der Vater der neuhochdeutschen Schulsprache.

Eine andere Zusammenfassung von Sprachnormen aus derselben Zeit liegt vor in:

„Handbüchlin gruntlichs berichts/ recht vnd wolschrybens/ der Orthographie vnd Gramatic/ sampt kurtzer erzelung jrer anhangenden kräfften der wörter ouch etlichen compositis/ deß glych von jrrtzen vnd tutzen aller graden/ von den clauibus der Missiuen/ vnder vnd überschrifften/ mit jren eigenschafften vnd exempeln/ Synonyma/ zierlichen vnd artlichen wörtern deß weidwerks/ Derglych vilerley höflicher send vnd offner brieffs formen von aller hand sachen sich in Fürsten/ Cantzlyen begeben/ zů schimpff[6]) vnnd ernst/ in friden vnnd kriegen zů gebruchen — — — — Durch der Schrybery erfarnen vnnd lang geübten **Johansen Helien Meichßnern** Wirtembergischen hofgerichts Secretarien zusamen getragen vnd gebessert. Gedruckt zů Tübingen von Vlrich Morhart. Anno M.D.XXXVIII."[7])

Auch Johannes Elias Meichßner kennt den Unterschied der Schriftsprache von der Mundart. „Dwyl in allen teutschen landen/ an keiner art/ die sprach so reyn/ das nit etwas mißgebruchs darinn gefunden werd/ So ist zů raten/ das man gůter exemplar warneme/ wie man deren yetzo vil im truck findt."[8]) Er fährt dann fort:

„Nach dem aber mein fürnemen nit ist/ in disem büchlin lang darob zů verharren/ was die uocales, diphthongi, consonantes, liquidae, und aspirate, für kraft haben/

[1]) Joh. Müller a. a. O. S. 94.
[2]) Joh. Müller a. a. O. S. 93.
[3]) Joh. Müller a. a. O. S. 95.
[4]) Joh. Müller a. a. O. S. 99.
[5]) Es erschien innerhalb weniger Jahre in wenigstens sieben verschiedenen Ausgaben. Über die 7. Ausgabe, welche Joh. Müller nicht aufführt, berichtet P. Pietsch in der Zeitschr. f. deutsche Philologie, Bd. XVI S. 227, nach einem Exemplar der Breslauer Stadtbibliothek.
[6]) = Scherz, Kurzweil.
[7]) Vgl. Joh. Müller a. a. O. S. 394 ff.
[8]) Ebenda S. 160 ff.

Besonder das ein wenig vnd zům aller kürtzesten anzůregen/ vnnd das übrig den schůlmeistern zů beuelhen[1])/ So hab Ich doch/ damit Ich zů meinem vorhaben kome/ etliche exempla gesetzt darinn sich ein yeder ersehen/ vnd alle wörter mit ordentlicher zůsamenfügung der bůchstaben gerichten mag." Ein paar exempla mögen die Manier kennzeichnen: „Vnderschied zwüschen B vnd P. Ich sing ein Baſs/ vnd trinck ein paſs. Der Papst vnd der Abt sind groß hern. — Vnterschied zwüschen D vnd T. Es steet ein rad in der Raatstuben. Ich hab dem botten einen boden geben/ den würdt/ er dem wirt bringen. E. Ehe dann ich den Hansen zů der Ee nam/ was er mir alweg lieb. Wölcher stet steet/ der sehe das er nit vall. — Zwüschen G vnd K. Der Burggraue hat einen rechten gegken in seinem sloſs. Ein Junge frow vnd ein Jungkfrow/ haben mit einander getantzt." — Die „etlich regeln der Grammatic" leitet der Verfasser durch folgende Bemerkung ein: „Vnd wiewol das latin mit dem teutschen nit alweg zů stimpt/ als so man das genus oder sexum ansicht/ sprechend/ hic sol, haec luna, hoc scamnum, so man doch im teutschen sagt/ die Sonn/ der Mon/ der Banck vnd dergleichen vil/ Nochdann dwyl im latin das fundament aller reden vnd schrifften begriffen würdt/ So were es einem schryber hochlich nütz vnd gůt/ das er der lateinischen Grammatica verstendig/ oder zum wenigsten souil bericht/ das er wisst was er schrib/ ob es nomen adiectiuum oder substantiuum, cujus generis, casus etc. Pronomen, Verbum, personale oder impersonale, cuius modi, temporis, numeri, figurae etc. Aduerbium, Participium, Coniunctiv, Praepositio oder Interiectio were."

Hiermit und mit den folgenden kurzen Aufstellungen ist Meichßner der *erste*, welcher für die Zwecke eines deutschsprachlichen Unterrichtes den Schematismus und die *Terminologie der lateinischen Formenlehre* auf das Deutsche überträgt[2]). — Aus dem Umstande, daß von seinem Buche noch bis zum Jahre 1588[3]) neue Ausgaben veranstaltet wurden, ist ersichtlich, daß es von entschiedenem Einflusse gewesen.

Nach mehreren Rücksichten in gewissem Gegensatze hierzu steht:

„*Enchiridion*: das ist/ *Handbüchlin tütscher Orthographi*/ hochtütsche sprach artlich zeschryben/ vnd läsen/ sampt eynem Registerlin über die gantze Bibel/ wie man die Allegationes vnd Concordantias/ so im Nüwen Testament näben dem text/ vnnd sunst mit halben Latinschen worten verzeychnet. Ouch wie man die Cifer vnd tüdtsche zaal verston soll. Durch **Joannem Kolroß**/ tüdtsch Leermeystern zů Basel. Zů Basel/ durch Thoman Wolff. M.D.XXX.[4])"

Kolroß hat den Ruhm, der *erste* zu sein, welcher in *hochdeutscher Sprache* die deutsche Orthographie auf systematische, nahezu vollständige Weise behandelt hat, soweit es damals einem deutschen Lehrer ohne Kenntnis verwandter fremder Sprachen und der früheren deutschen möglich war[5]). Vor allem lag ihm bei Abfassung seines Buches der Zweck vor, das Lesen der Lutherschen Bibelübersetzung zu erleichtern. „Diewyl es Gott dem allmechtigen in diser letsten zyt also gefallen/ die heylig gschrifft (sins göttlichen worts) dem einfaltigen leyen zů heyl vnnd trost/ auch in verständiger vätterlicher sprach/ durch den truck an das liecht zekummen lassen/ Werdend nit wenig gereytzt jre kynd/ so zů den vrsprünglichen sprachen heyliger biblischer schrifft/ als Hebreisch/ vnd Kriechisch/ oder ouch Latinisch/ nit gantz touglich/ in die tüdtsche schůl

[1]) = überlassen, anheimstellen, befehlen.
[2]) Joh. Müller a. a. O. S. 395.
[3]) Ein Exemplar der Ausgabe von 1588 ist in meinem Besitz.
[4]) Joh. Müller a. a. O. S. 64.
[5]) Ebenda S. 415.

vnd leer zeschicken / ja ettlich der elltern selbs / ouch handtwercks gsellen / vnnd jungkfrowen (welche das wort Gottes behertzigt) tütsch schryben vnd läßen zelernen / sich bemüyend / die zyt vssertthalb jrer arbeit / in erlustigung heyliger gschrifft nützlich zůuertryben." [1]) Im einzelnen handelt das Büchlein „von vnderscheydung der Bůchstaben", „von dupplierung der bůchstaben", von verschiedener „kürtzung der worten", „von den puncten [2]) vnd versal Bůchstaben" [3]) und belegt alles durch eine Reihe von Beispielen. Folgendes einzelne [4]) mag hervorgehoben werden:

„Die bůchstaben all werdend getheylt vnd vnderscheydet in stimm oder lutbůchstaben / vnd in mitstimmend / heimlich stumm oder todtbůchstaben." — „Der meerentheyl wort / so mit nachuolgenden diphthongis / namlich ä. ö. ü. geschriben werden / haben jren vrsprung von anderen worten / welche im anfang a o ou vnnd u haben." — „Ein yeder bůchstab (ludt vnd heimlich) der in der reed vnd im vßsprechen starck / vnd langsam geet / den soll man duplieren / das ist / zwyfach oder doppel näbeneinander schryben. Exemplum mit den ludtbůchstaben. — der im langen haar kompt ouch do har / zaal / waal ꝛc. alle eer gehört allein Gott zů / die ee thůt manchem wee / geen / steen / zween / ꝛc. yßen, ylen / yngrün / rybyßen [5]) ꝛc. do thůt das lang y als vil als zwey ij / dorumb es von ettlichen ein zwifach y genent / woon / loon, stoon, goon, froom, stroom etc. dise vnd der glychen mit dem doppel o mag man ouch nit vnartlich mit der aspiration (das ist / mit dem h) schryben / also / wohn / lohn etc. Also ouch hats ein gstalt mit dem u / das würt nit geduppliert / sonder wo es hart vnnd starck geeth / da schrybt man nach im ein h. oder ouch vor im / nach dem es aller bequämlichest steeth / wie dann in nachgenden worten gsähen würt / khum [6]), schuhm / suhmen / pfluhmen / schuhmen / rhumen / rhunen ꝛc." — „Wo das s. gantz sanfft vnd lyß vß gesprochen würt / do schrybt man ein z. dran (also ß. oder ouch also ſz.) vnnd bedüdtet das z. am s. nichts anders dann das man das s. sanfft vnd gantz lind läsen sol / wie wol es mir baſs gefiele / dz man ein eynigs s. schribe / wo es sanfft vnd gantz lind / oder lyß gienge / wo es aber weder gantz starck noch gantz lind / sonder mittelmässig sin vßsprechen hädte / das man als dann ein z. daran schribe / vnnd wo gantz starck / das man das s. nach der gemeynen regel dupplierte. So es aber also in bruch kummen / dz man wo das s. sanfft godt / ein z. daran hängt / wellest du dich dem gemeynen bruch nach richten / vnnd andern dich glychförmig halten. Exemplum. Roß / roßmaryn / hoß / moß / loß / haß / naß / waß / wyß / lyß / spyß [7]) / muß / luß / huß / kruß / ꝛc. Das z. am s. vnderscheydet ouch ettliche wort / als / Min herr ist doheim vnd ißt / oder also iſßt / der doctor lißt on allen list / wer pryßt den nit / dem nichts gebrist? ꝛc. Du magst ouch wol an das doppel s. ein z. schryben / wo ein wort mittelmässig starck uff das s. godt. Exemplum. Straſßen / Maſßen, laſßen / gröſßen / flyſßen. Diewyl aber ouch zwey vnderscheydliche s. sind als dz lang vnd kurtz / solt du ouch hie mercken die selbigen vnterscheydlich zeschryben. Das lang solt du allein im anfang vnd mitten eins worts bruchen / vnd nit im vßgang / Es sey dann das ein z. daran gehöre / Herwiderumb solt du das beschlossen oder kurtz s. allein im vßgang / vnd nit in mitten schryben / — — Exemplum.

---

[1]) Joh. Müller a. a. O. S. 65.

[2]) Interpunktion.

[3]) Majuskeln.

[4]) Joh. Müller a. a. O. S. 66 ff.

[5]) Diese vier Wörter sind in den späteren Ausgaben des Buchs statt y mit ey geschrieben. Anfangs hatte sich also der Verf. gesträubt, den durch bairisch-österreichischen Einfluß entstandenen Laut der Schriftsprache (ei) gegenüber dem alemannischen (i) anzuerkennen.

[6]) Später mit au geschrieben; es liegt dasselbe Verhältnis vor wie bei ei und i.

[7]) In den späteren Ausgaben sind die vorhergehenden Wörter mit ey, die folgenden mit au gedruckt.

schůhmacher / schärer / schnyder / schmidt / schlosser / spryßzen / fassen / wissen etc. wyß / pryß / gloß / mooß / stoß etc. Hans, Agnes, Andres, Claus / was / das / gloubens etc. Seuerinus / Seboldt / Sibilla / Simon / Straßburg / Saltzburg ꝛc. Es stodt ouch das kurtz s. artlich vnd wol am langen / im vßgang so mans dupplieren můß. Exemplum. schloſs / schoſs / sproſs / spiſs / gewiſs / ꝛc. in mitten aber so mans soll dupplieren / stond die langen baſs / als wissen / Wyssenburg / vnnd nit wisſen / Wysſenburg." — „Nun merck wie du die versal bůchstaben bruchen / vnd wann du sy schryben söllest. Zů dem Ersten solt du allweg dz erst wort eyner yegklichen sunderlichen reed mit einem versal bůchstaben anheben. — Zů dem andern solt du ouch alle eygene nammen / es seyen der mannen oder frouwen / vnd was sunst eygen nammen sind / der länder / stetten / schlössern / vnd dörffern ꝛc. allweg mit einem versal bůchstaben anheben." — —

Über Kolroß erhebt sich endlich

Valentin Ickelsamer[1]) (geb. um 1500). Seine beiden Bücher, um die es sich hier handelt, sind:

„Die rechte weis auffs kürtzist lesen zu lernen" (zuerst um 1527 erschienen).

„Ein Teütsche Grammatica darauß einer von jm selbs mag lesen lernen / mit allem dem / so zům Teutschen lesen vnd desselben Orthographia mangel vnd überfluß / auch anderm vil mehr / zů wissen gehört. Auch etwas von der rechten art vnnd Etymologia der Teütschen sprach vnd wörter / vnd wie man die Teütschen wörter in jre silben theylen / vnd zůsamen Bůchstaben soll" (zuerst um 1534 erschienen).

Leider hat Ickelsamer, der durch diese Bücher der Vater der Lautiermethode in den deutschen Schulen geworden ist, als solcher keine dauernde Nachfolge gefunden. Hier kommt es aber auch nicht darauf an, nach dieser Seite hin sein Verdienst zu erörtern; an dieser Stelle ist zu zeigen, daß nie einer vor ihm die Aufgabe eines deutschen Grammatikers und Sprachlehrers klarer erfaßt hat als er. Er sagt[2]): „Billich ist es allen Teütschen ain schand vnd spott / das sy anderer sprachen maister wöllen sein / vnd haben jre aigne angeborne můter sprach noch nye[3]) gelernet oder verstanden." „Es ist ser vnrecht / das die teütschen Schůlmaister nit mehr künden oder thůn wöllen / dann ainen jungen lesen / schreiben / vnd rechen leren / vnd jn dar nach nit höher im teütschen künden füren oder leren / Dann was ists anders / das sich ainer auß thůt ain teütscher schůlmayster zusein / dann ainen lerer der teütschen sprach zů sein? da nit allain lesen / schreiben / vnnd rechen zůgehört / sondern ain künstlicher verstand der gantzen teütschen wörter sprach art vnnd weiß? Man solt denn erst auß dem teütschen schůler ainen Grammaticum machen / vnd jn leren alles was zů ainer teütschen Orthographia / Etymologia vnnd Sintaxi dienet / vnd das wer ser nutz / sonderlich denen die etwa gemaine schreiber solten werden / oder in den andern sprachen hernach wolten studieren / darzů sy gar leichtlich möchten kummen / wa sy zůuor jren verstand in ainer sollichen teütschen Grammatic geyebt hetten." „Wer aber maint / es sey kain Grammatica / die nit alles kinderwerck lere / das in der Lateinischen Grammatic

---

[1]) Vgl. Heinrich Fechner: Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts. Berlin 1882. Darin: Valentinus Ickelsamer. Von Friedrich Ludwig Karl Weigand. — Johannes Müller a. a. O. S. 396 ff. 416 ff.

[2]) Die Citate werden nach der bei Joh. Müller abgedruckten 2. Ausg. der Teutschen Grammatica gegeben.

[3]) in grammatischer und stilistischer Hinsicht.

ist/ Darzů sag ich/ das der vns noch lang kain Teütsche Grammatic geben oder beschriben hatt/ der ain Lateinische für sich nymbt/ vnd verteütscht sy/ wie ich jr ettwa wol gesehen/ dann der schaft mit vil arbait wenig nutz/ der die teutschen leren will/ wie sy sagen vnd reden sollen/ der Hans/ des Hansen ꝛc. Ich schreib ich hab geschriben ꝛc. Das lernen die kinder besser von der můter/ dann auß der Grammatic[1]. Der aber die acht tayl recht verteütschet vnd erkläret mit jren accidentijs vnd zůgehörungen zum rechten gründtlichen verstandt der Teütschen wörter vnd rede/ sampt ainer gůten teütschen Syntaxi oder Construction/ das ist/ gantzer versamelter vnd rechter kunstmässiger teütscher rede/ das wer auch billich ain teütsche Grammatica zůnennen/ vnd es würdts villeicht auch ainmal ainer thůn/ Ders aber thůn will/ der můß auch — trachten nach dem grund vnd vrsprung der acht hauptwörter der rede tayl/ vnd jrer Accidentien/ vnd můß die nit verteütschen wie sy in den gemainen kinder Donäten[2] verteütscht sein/ Man můß also teütschen/ das man auß grund wisse/ warumb Nomen auff teütsch ain Nam/ haisse ain wesenlich/ selbsstendig oder zůfellig ding. Pronomen/ verteütscht ain fürnam/ haisse ain wort das an aines wesenlichen dings stat steht. Item warumb Verbum ain werck haisse ꝛc." „Der ain rechten gründtlichen verstand hat der oftgedachten acht rede tayl mit jren accidentijs/ vnnd waißt darnach Teütscher sprach art an den wörtern vnd gantzen reden/ der würdt ain nützliche teütsche Grammatica können geben/ vnd sunst kainer/ wann er gleich der beste Grammaticus auff erden wär." — Ickelsamer beginnt auch selbst den Weg, den der echte Grammatiker wandeln muß, den der Beobachtung und Vergleichung, und stößt dabei auf sprachliche Erscheinungen, die erst durch Jakob Grimm in das richtige Licht gestellt werden sollten. „Es seind auch [zu] zeyten — verwandlung vnd verenderung der wörter/ oder mehr ettlicher Bůchstaben der wörter/ nit one sonderliche kunst vnd subtiligkait also geschehen/ als nemlich auß lieblicher ainigkait vnd verwandnus der Bůchstaben/ wie in dem wörtlin — lefftzen/ dz würdt nit übel oder vngeschickt also genannt vnnd geschriben/ wiewol es nach seynem grund mehr hayssen solt/ lebtzen/ dann es kummt freylich her von labium lateynisch/ als hettens die teütschen nach dem latyn wöllen nennen labtzen/ Aber hie ist in den Bůchstaben b/ f/ darinn die verwandlung geschicht/ ain grosse gleichait/ dann das/ b/ thůt offt souil als ain/ f/ sonder in der Ghriechen sprach da ist es gantz ain/ f/ Darumb ist dz nit ain vngereymbte verwandlung des lateynischen worts labium/ in das teütsch lefftzen/ gleich wie des Ghriechischen Diabolus/ in dz teütsche Deüfel/ weliches auch nach seiner stymm im nennen billicher mit ainem/ d/ denn mit aim/ t/ solt geschriben werden/ Also auch zů nennen Wint vom Latainischen ventus/ da her ich achte das teütsch wint kumb/ ist ain grosse ainigkait des/ v/ vnd/ w/ vnd abermals des/ e/ vnd/ i/ vnd ist schier gleych ains auß kraft der Bůchstaben vent vnd wint." — In seinen genaueren Ausführungen beschränkt er sich jedoch auf das beim Sprachunterricht zunächst in Frage kommende Gebiet, die deutsche Rechtschreibung, und sucht für diese bestimmte Regeln zu geben. Als Norm bezeichnet er die „gemaine Teütsche sprach" und gibt folgende beiden Hauptregeln:

„Die Erst/ Das ainer der ain wort reden oder schreyben will/ fleyssig auffmerckung hab auff die bedeüttung vnd Composition desselben worts." „Die ander/ Das er das

[1] Es darf wohl daran erinnert werden, daß die Kinder keineswegs in ganz Deutschland auf gleiche Weise von der Mutter lernen, wie sie sagen und reden sollen „ich schreib ich hab geschriben".

[2] Ein solcher Kinder-Donat ist bei Joh. Müller a. a. O. S. 2 ff. abgedruckt.

selbig wort oder seine tayl/ das ist/ die bůchstaben vor in seine oren neme/ vnd frag seine zungen wie es kling/ hart oder waich/ vnd was es aigentlich für laute hab." — Über den „überfluß" und „mangel" „vnsers A be cees" macht Ickelsamer treffende Bemerkungen. So beklagt er den Mangel eines „ainigen vnd sonderlichen bůchstaben" für den sch-Laut, wie er einzeln und in den Verbindungen st und sp tönt; ferner: „Ain merchlicher vnd deütlicher mangel ist auch an den bůchstaben/ n/ vnd/ g/ in den wörtern Engel/ angel/ franck/ da hört man weder das/ n/ noch das/ g/ volkomlich/ sonder man hört auß jrer zůsamen schmeltzung vil ain ander gethön vnd stimm." „Wer merckt auch nit/ das ain ander vnd harter/ g/ lautet in den wörtern Galilea/ Gans/ Gaul/ dann in Jörg/ Genus." — Über die Silbenbrechung gibt Ickelsamer zum erstenmale ausführliche Regeln. Z. B. „Wo ain mitstymmer dupliert gesetzt wurd/ so soll man den ersten zu der ersten silben/ vnd den andern zů der andern silben nemen/ als al ler an na/ vnd nit all er ann a." „So ain mitstimmer zwischen zwaien lautbůchstaben steht/ soll er mit dem letsten genommen werden/ als/ A dam/ A ga tha/ nit Ad am Ag a tha." „In den wörtern dingen/ trincken/ vnd andern/ da das/ ng/ vnd/ nk/ in diser stymm stehn/ sollen sy alweg zůsamen in ain silben genommen werden."[1])

Aus alledem ersehen wir, daß Ickelsamer einen guten Anlauf nimmt, seinen Zeitgenossen beherzigenswerte Ideen vorhält, aber nirgends zu einem bestimmten Ziele gelangt, am allerwenigsten das liefert, was er durch den Titel seines Buches verspricht. Trotzdem war durch ihn und vor allem noch durch Fabian Frangk die Bahn gebrochen für eine gedeihliche Weiterentwickelung des deutschen Sprachunterrichts, die aber bedauerlicherweise vorläufig nicht weiter betreten ward. Die Männer, welche die Fähigkeit dazu gehabt hätten, setzten in kirchlichem Interesse ihren Eifer daran, das Latein wieder als lebende Sprache aufleben zu lassen, und so kann es nicht wunder nehmen, daß, als man wirklich daran ging, deutsche Grammatiken für den Unterricht zu schreiben, diese sich (Ickelsamers Wünschen wenig entsprechend) hinsichtlich der grammatischen Kategorien und der ganzen stofflichen Anordnung und Auswahl an die seit dem frühesten Mittelalter überall gebrauchte lateinische Grammatik des Donatus (um 355 n. Chr.) anschlossen. Leider ist uns die Arbeit eines Mannes nicht erhalten, der als Dichter Beachtung verdient. Es ist Paul Rebhuhn[2]) (Luthers Haus- und Tischgenosse in Wittenberg, von 1531 Lehrer der lateinischen Schule zu Zwickau, von 1538 Prediger in Plauen, von 1542 Pfarrer und Superintendent zu Ölsnitz, hier gestorben 1546). Er schreibt in der Vorrede zu der zweiten Ausgabe seiner Susanna („Ein Geistlich spiel von der Gotfürchtigen vnd keuschen Frawen Susannen") vom Jahre 1544: „Von sölchem werde ich genugsamen bescheid geben in der grammatica/ welche ich auff die Deutsche sprach/ wie diese durch gewisse regel in rechte art vnd analogiam gefasset/ vnd auch darinn müg gehalten werden/ hab gestellet/ aber noch nicht volendet/ zum teil aus grosser verhinderung meiner andern nötigen amptsgeschefften, zum teil/ das ich noch mit mir im zweiffel stehe, ob unsre teutschen disz werkh werden zu Danck annehmen vnd zu Besserung der sprach, auch zur erhaltung des feinen artigen vnd hochberedten der teutschen Zungen vnsers lieben Vaters/ Doctor Martin Lutheri ausgelasse-

---

[1]) Man vgl. hiermit die betreffs der Silbenbrechung für die bairischen und preußischen Schulen gegebenen abweichenden Bestimmungen.

[2]) Vgl. Hermann Palm: Beiträge zur Geschichte der deutschen Litteratur des 16. und 17. Jahrhunderts. Breslau 1877. S. 84 ff. — Wilhelm Scherer: Geschichte der deutschen Litteratur. Berlin 1883. S. 309.

ner teutscher schrifften (dahin diese Grammatica fürnemlich gericht) werden gutwillig gebrauchen wollenn."

Drei Jahrzehnte danach erst traten, und zwar merkwürdigerweise fast zu gleicher Zeit, zwei in lateinischer Sprache abgefaßte deutsche Grammatiken in die Öffentlichkeit. Es sind die beiden in gleichem Jahre 1573 erschienenen von

Laurentius Albertus Ostrofrancus in Würzburg und **Albert Ölinger** in Straßburg. Eine Vergleichung beider[1]) ergibt unzweifelhaft, daß ersterer Mitteilungen aus der Handschrift des letzteren in unredlicher Weise benutzt hat, indessen hat er doch wieder manches Selbständige. Die Titel beider Bücher lauten:

„Teutsch Gramm- ‖ matick oder Sprach- ‖ Kunst. ‖ CERTISSIMA RATIO ‖ diſcendae, augendae, ornandae, ‖ propagandae, conſeruandaeque ‖ linguae Alemanorum ‖ ſiue Germano- ‖ rum/ ‖ GRAMMATICIS REGVLIS ET ‖ exemplis comprehenſa & con- ‖ ſcripta: per ‖ LAVRENTIVM ALBERTVM ‖ Oſtrofrancum. ‖ Cum gratia & priuilegio Imperiali. ‖ AVGVSTAE VINDELI- ‖ corum excudebat Mi- ‖ chaël Manger. MD.LXXIII."

„Vnderricht der Hoch ‖ Teutschen Sprach: ‖ GRAMMATICA ‖ SEV INSTITVTIO VERAE ‖ Germanicae linguae, in qua Etymo- ‖ logia, Syntaxis & reliquae partes omnes ‖ ſuo ordine breuiter tra- ‖ ctantur. ‖ IN VSVM JVVENTVTIS ‖ maxime Gallicae, ante annos aliquot conſcripta, nunc ‖ autem quorundam inſtinctu in lucem edita, plae- ‖ risque uicinis nationibus, non minus utilis ‖ quam necessaria. ‖ Cum D. Joan. Sturmij ſententia, de cognitione & ‖ exercitatione linguarum nostri ſaeculi. ‖ ALBERTO OELINGERO ARGENT. ‖ Notario publico Auctore. ‖ Argentorati, excudebat Nicolaus ‖ Vvyriot. M.D.LXXIII."

Ölinger ist, wie er in dem als Vorrede vorgedruckten Widmungsbriefe an den Fürsten von Kalabrien und Herzog von Lothringen berichtet, durch die Praxis auf die Abfassung der Grammatik geführt. Als er fünf Jahre früher einige Barone und Adlige, besonders französische, in der deutschen Sprache zu unterrichten unternommen, hätte er bei den Buchhändlern nicht bloß keine deutsche Grammatik finden können, sondern von diesen auch die Antwort erhalten, sie zweifelten, daß die deutsche Sprache wegen ihrer Schwierigkeit (ut est difficilis et gravis) in feste Gesetze (in certas leges) der Grammatiker gebracht werden könne. Infolge dessen habe er sich denn mit Hinblick auf die Sprachen anderer Völker, bei deren Gebrauch man sich auch durch die Grammatik leiten lasse, entschlossen, die deutsche Sprache in Regeln und Vorschriften zusammenzufassen. Es sei nicht zweifelhaft, daß die benachbarten Völker, die Polen, Böhmen, Ungarn, Italiener, Franzosen, Engländer, Schotten, Dänen u. a., sowohl wegen des wechselseitigen Handelsverkehrs, als auch wegen der Thaten, die in Deutschland geschehen und in unserer Sprache aufgezeichnet sind, der Kenntnis des Deutschen bedürfen, und diesen wolle er das Lernen desselben nach Regeln ermöglichen. — Vor allem hat Ölinger seine Grammatik für die Franzosen bestimmt, da er deren Sprache sehr oft, wohl in allen Kapiteln, zur Vergleichung herbeizieht.

---

[1]) Die von mir benutzten Exemplare befinden sich auf der Breslauer Stadtbibliothek. — Vgl. Rudolf v. Raumer: Geschichte der germanischen Philologie vorzugsweise in Deutschland. München 1870. S. 65. — Karl v. Raumer: Geschichte der Pädagogik. 3. Teil. 4. Aufl. Gütersloh 1873. S. 118.

Das Buch zerfällt in vier Hauptabschnitte:

1. die Buchstaben und deren Aussprache,
2. die Etymologie oder über die Redeteile,
3. über die Syntax oder den Bau der deutschen Sprache,
4. über die Prosodie.

In dem ersten Kapitel weiß der Verfasser manches Treffende über die mundartige Aussprache beizubringen. So führt er z. B. an, daß von den Baiern das b zwischen Vokalen mißbräuchlich wie w gesprochen wird, daß sie also statt „aber, haben, knaben, bueben" lesen: „awer, hawen, knawen, buewen"; daß bei den Helvetiern u. a. statt „fasten, der stande, fürsten" gesprochen wird: „faschten, schtand, fürschten", daß aber dieser Fehler der Aussprache in den auf sen ausgehenden Verben nicht statt hat, also „das ist der, so isst vnd list, vnd jener hat vast außgefast", nicht „issсht, lischt, fascht". Sonst ist hervorzuheben: Alle Vokale außer i u ü werden zur Verlängerung der Silbe verdoppelt, so: „der aal, die seel, die Roose". Ebenso werden alle Konsonanten außer „b c d g h k q w x z" zur Verkürzung der Silbe verdoppelt, wie: „hoffen, harren, essen, nennen, können ꝛc. — Sehr oft werden Wörter zusammengezogen, wie „gessen" für „geessen", „welcher" für „wellicher", „eim" für „einem" ꝛc.; aus zwei Wörtern machen wir eins, wie „vom" für „von dem", „zum" für „zu dem", „dstatt" für „die statt" ꝛc.

Im zweiten Kapitel werden 8 Redeteile unterschieden: Artikel, Nomen, Pronomen, Verb, Partizip, Adverb, Präposition, Konjunktion, — bei der Deklination 5 Kasus: Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ, Vokativ. Bei der Gruppierung der Substantive nach ihrem Genus kommt der Verfasser auf wunderbare Regeln. Zunächst stellt er solche auf, die den allgemeinen Regeln der lateinischen Schulgrammatik entsprechen, und dann behauptet er, daß die auf „od, ing, am, em, eim, aum, om, alm, an, aun, ls, ast, etz, otz, utz" auslautenden mit wenigen Ausnahmen Maskulina, — die auf „e—, ud, und, ind, ung, ag, ey, eit, aut, ent, acht, ucht, ion, aft, nft, rt, ult, i" oder „y" mit vorhergehendem Konsonanten ausgehenden meist Feminina, endlich die auf „et, es, echt, end, ment, och, bt, pt", und die den Pluralis durch die Endung er bilden, meist Neutra sind. Bezeichnend sind folgende Beispiele: auf **ing** „der schilling der vierling", Ausnahmen sind „die schling, die täding, das ding", auf **an**: „der zan, schwan, spaan, spann", Ausnahmen: „die wann, pfann", auf **und**: „die stund, mund, schrund", Ausnahmen: „der bund, grund, fund", auf **ung**: „die heiligung, die besserung", Ausnahme: „der sprung", auf **eit**: die seit, die gerechtigkeit, die billicheit", Ausnahmen „das gleit, der streit", auf **aft**: „die krafft, die geselschaft", Ausnahmen: „der saft, schaft, das petschaft". — Hiernach werden drei Deklinationen unterschieden. Die erste bildet den Pluralis durch die Endung **n** oder **en**; die Beispiele hierzu sind: „der herr/ des herren/ dem herren/ den herrenn/ oh herr/ die herren" u. s. w. — „die fraw/ der frawen/ der frawen/ die fraw/ oh fraw/ die frawen" u. s. w. — „die schuld/ der schuld/ der schuld" u. s. w. „die schulden" u. s. w. — „das aug/ des augs/ dem aug/ das aug/ oh aug/ die augen" u. s. w. Die zweite Deklination bildet den Nominativ Pluralis durch die Endung **r** oder **er**; die Beispiele sind: „Der Gott/ Des Gottes oder Gotts/ Dem Gotte/ Den Gott/ oh Gott/ Die Götter/ Der Götter/ Den Göttern/ Die Götter/ oh jer Götter. das schwerd des schwerdes dem schwerd das schwerd oh schwerd/ die schwerder der schwärder den schwerdern die schwerder/ vaß vasses vaß vaß vaß/ vässer vässer vässern vässer." Die dritte Deklination hat einen dem Singularis gleichen Nominativ Pluralis; die Paradigmate sind: „der briefe des briefs dem brief den brief oh brief/ die briefe der briefe" u. s. w. — das stuck des stucks dem stuck das stuck oh stuck/ die stück der stück den stücken" u. s. w. „die der der die oh nacht; die nächt der nächt den nächten" u. s. w.

Überraschend den vielen Nachfolgern Ölingers gegenüber sind seine Beobachtungen über die deutsche Konjugation. Die erste Konjugation bilden nach ihm die Verben, welche in der vorletzten Silbe des Infinitivs **ei** oder **ey** haben, wie: „schreiben/ leiden“, die zweite die, welche in dieser Silbe **in** haben, wie: „trincken/ binden“, die dritte, welche in dieser Silbe **ie**, **au**, **ä** oder **e** (quasi diphthongum) haben, z. B. „schiessen/ wärfen/ helfen/ saugen“ u. s. w., zur vierten und letzten Konjugation gehören, abgesehen von den unregelmäßigen und anomalen, die übrigen Verben, wie: „lieben/ lehren/ hören/ kauffen/ kommen“ u. s. w. Es liegen hier also schon die Anfänge unserer Gruppierung in eine starke und schwache Konjugation vor. — Verständig ist die Bemerkung, daß die Deutschen kein Gerundium und Supinum haben, sondern an deren Stelle den Infinitiv mit Präpositionen gebrauchen. — Tempora gibt es nach Ölinger sechs: „Praesens Ich schreibe, Imperfectum praeteritum Ich schriebe, Perfectum praeteritum Ich hab geschrieben, Praeteritum plusquamperfectum Ich hatte geschrieben, Futurum primum Ich will schreiben, Paulo post futurum Ich würd schreiben.“ Eigentlich aber, so fügt er hinzu, haben die Deutschen nur zwei Tempora, das Präsens und das Präteritum imperfektum, und die übrigen umschreiben sie durch die Hilfsverben „haben, sein und wöllen und werden“. — Unter den Präpositionen werden: „be, zer, ver, er, ge, ent, em, ant, miß, vn, et, vor“ u. s. w. als untrennbar bezeichnet. — Die Konjunktionen werden eingeteilt in: copulativae, wie „vnd, auch, sampt, zugleich, als“, disjunctivae, wie „oder, entweder, weder, noch“, dubitativae, wie „ob, wo nicht“, adversativae, wie „wiewol, ob schon, doch nur, aber, witters (?), doch, jedoch, fürohin“, causales, wie: „nämlich, benantlich, dann, vrsach, dieweil, es wer dann, wa nicht, es sey dann, dann zwar, auff das nit, derhalben, derwegen“, adjunctiuae, wie: „wann, so, wo ferr, so fern, da“.

Im dritten Kapitel wird als oberster Grundsatz aufgestellt, daß die deutsche Sprache fast überall der lateinischen Syntax folgt, und dann werden zerstreute Anweisungen über den Gebrauch des Adjektivs, über die Rektion gewisser Verben u. s. w. gegeben.

Wir kommen jetzt zur Betrachtung der Grammatik des Laurentius Albertus. In der Einleitung, die den Nutzen und Zweck der Arbeit bespricht, führt dieser wie Ölinger zuerst an, und zwar mit diesem vielfach übereinstimmend, daß die Nachbarvölker der Kenntnis des Deutschen bedürfen, dann aber macht er noch andere, praktischere Gesichtspunkte geltend. Er führt unter anderm aus, daß die deutschen Reden ohne Kenntnis der Sprachgesetze sehr verworren und undeutlich werden[1]), und daß durch diese ein besseres Verständnis der heiligen Schrift zu erreichen sei; schließlich spricht er die Hoffnung aus, mit seiner Arbeit bei den Deutschen freundliche Aufnahme zu finden, weil nun die deutschen Knaben leichter das Lateinische, Griechische und Hebräische lernen werden und nicht mehr so viel wie bisher wegen ihrer Unkenntnis der deutschen Sprache von den höchsten Würden und den hervorragenden Staatsämtern fern zu bleiben gezwungen sind. Demgemäß zieht auch Albertus abweichend von Ölinger Erscheinungen der griechischen, lateinischen, auch (in der Lautlehre) der hebräischen Sprache zur Vergleichung herbei.

Die Anordnung des Stoffes ist im ganzen dieselbe wie bei Ölinger. Die Behandlung der Orthographie bietet nichts Bemerkenswertes, außer daß hier schon der Unterschied: „daß quod/ das hoc“ begegnet. Aus der Wortlehre hebe ich folgendes heraus: „Der nam bedeut ein ding/ es sey gleich in euserlichen sinnen/ oder inner-

---

[1]) Später nennt er die Grammatik „ein solche kunst/ die ohne mangel/ fehl vnd jrthumb/ nach jrer art vnd fürgeschribnem brauch reden/ vnd die wörter mit jren gebürlichen bůchstaben völligklich schreiben leret“.

lichen verstandt.“ Es werden sechs Casus unterschieden. Bei der Besprechung des Genus der Substantive wird außer der Gruppierung nach der Bedeutung nur auf wenige Endungen Rücksicht genommen, nämlich: „**ung**/ als die gedeyung“, „**ey**/ als die schreiberey“, „**heit**/ verlassenheit“, „**keit**/ als Heiligkeit“, (sonderbarerweise aber doch auch wie bei Ölinger) „**ag**/ die zusag/ die klag“, **er**/ **in**/ „als der Schreiber/ die schreiberin“, **lein**: „das hertzlein“. Die Einteilung der Deklinationen ist ganz verworren; er zählt deren drei auf. Zur ersten gehören Maskulina, Feminina und auch einige Neutra, z. B. „der knab, die reb, die stub, tod“ (das Adjektiv, das Substantiv der Tod gehört zur 2. Deklination), „die kuff, der Aff, die Kräh, der mensch, der beck, mück“ u. s. w.; als Paradigma wird aufgestellt: „der Herr, des Herren“ u. s. w. Zur zweiten Deklination gehören Maskulina und Neutra, als: „der stab, das weib, das bad, der tod, der schnee, der schlaff“ (Schlaf), „das schaf, der weg, das Bůch, thůch, das geschrey, der geschmack, der rock, der Himmel, der raum“ u. s. w.; als Paradigma gilt: „der Gott, des Gottes, dem Gott“ u. s. w. Zur dritten Deklination gehören nur Feminina, als: „die farb, die magd, die red, die tieff, die Tauff, die wag, die schmach“ u. s. w.; das Schema ist: „Die Farb der farb der farb u. s. w. Die farbe dern farben denen farben die farbe“ u. s. w. — Noch verworrener ist die Konjugation behandelt. Albertus geht die Vokale der Stammsilben durch und zeigt, wie diese in den andern Formen bleiben oder sich im Imperfekt und im Partizip verändern. Ein Beispiel genügt: Das a des Präsens bleibt bisweilen im Imperfekt, „als: ich schlacht — ich schlachte, ich mach ich machte“. Zuweilen geht es über in **ä** und in **e**, als „ich hab, ich hette“. Bei einigen geht es über in **i**, „als ich schlaf, ich schlieff“, bisweilen auch in **u**, „als ich schaff, ich schuff“. Als Resultat wird danach aufgestellt, daß die Endung des Imperfekts meist t ist, mit wenigen Ausnahmen, „als ich schlieff, ich vergaß“ u. s. w., daß aber nicht selten der Buchstabe e am Ende hinzutritt, „als ich theilte, ich schlieffe“. Vom Partizip weiß Albertus, daß es entweder die Endung et oder en hat. Seine Gruppierung der Konjunktionen, deren er bedeutend mehr Arten als Ölinger aufzählt, zeugt von selbständiger Beobachtung. —

Charakteristisch für beide, für Ölinger sowohl wie für Albertus ist es, daß sie in ihrem Kanon im wesentlichen, also abgesehen von der naturgemäß noch nicht zu verleugnenden oberdeutschen Schattierung der Gemeinsprache, mit Luthers Sprache zusammentreffen, daß sie dieses Verhältnis aber absichtlich verschweigen oder sich dessen nicht bewußt sind. Das Verdienst dagegen, das, was damals der Mehrzahl aller gebildeten oder mit der Feder vertrauten Menschen gleichsam auf der Zunge lag, in ein entscheidendes Wort zusammenzufassen und zu bekennen, daß nur noch Luthers Sprache das Sprachideal der Zeit sei, dies Verdienst hat

Johannes Clajus (geboren am Johannistage 1535 zu Herzberg an der schwarzen Elster in der jetzigen Provinz Sachsen, gestorben als Pfarrer zu Bendeleben, eine Stunde von Frankenhausen, am 11. April 1592)[1]) durch seine:

„Grammatica ‖ GERMANICÆ ‖ LINGVÆ ‖ M. Johannis Claij ‖ Hirtzbergensis: ‖ EX BIBLIIS LVTHERI ‖ GERMANICIS ET ALIIS ‖ EIVS LIBRIS COL- ‖ LECTA. ‖ M.D.LXXVIII.[2])“

Mit fast mystischer Überschwenglichkeit erklärt er Luthers Sprache für eine direkte Offenbarung des heiligen Geistes, und dies entsprach gewiß der Gesinnung der überwiegenden Mehrzahl aller deutschen Schriftsteller von damals,

---

1) Vgl. Theodor Perschmann: Johannes Clajus des Älteren Leben und Schriften. Nordhausen 1874. — Karl v. Raumer: Geschichte der Pädagogik. 3. Theil. 4. Aufl. 1873. S. 123.

2) Das von mir benutzte Exemplar befindet sich auf der Breslauer Stadtbibliothek.

wenn sie auch in ihren eigenen Leistungen nicht befähigt waren, ihren Glauben völlig zutreffend in die That umzusetzen. Dies gilt übrigens von Clajus selber. So bedeutsam seine Grammatik, die noch im Jahre 1720 in 11. Auflage erschien, für die praktischen Bedürfnisse des Unterrichts geworden ist, so kann man doch nicht leugnen, daß dieselbe in durchaus unzureichender Weise das Sprachideal zur Darstellung bringt, ja, daß sie ihren Vorgängerinnen in mancher Beziehung nachsteht.

Clajus hat seine Grammatik geschrieben, damit die fremden Völker deutsch reden lernen, und unsere Landsleute gewählter sprechen und richtiger schreiben. Das Buch zerfällt in vier Teile: 1. die Orthographie, welche nach der Erklärung des Verfassers richtig schreiben lehrt, 2. die Prosodie, welche richtig aussprechen lehrt, 3. die Etymologie, welche richtig beugen und eins aus dem andern bilden lehrt, 4. die Syntax, welche die Wörter (voces) unter sich richtig verbinden lehrt.

Die orthographischen Regeln sind kurz und bestimmt. Auffallend ist die Vorschrift, daß k niemals ohne c, das z nie ohne t am Ende des Worts stehn darf. Als verwandt werden bezeichnet a und e, au und eu[1]), a und ä, o und ö, u und ü, weil sie bei der Komparation, der Deklination und der Konjugation in bestimmter Weise (certo modo) mit einander vertauscht werden: „Der Man die Menner, starck stercker, ich werffe ich warff, — braun breuner, Haus Heuser, — Rad Räder, Loch Löcher, Wurm, Würme.“ Von den Konsonanten sind unter sich verwandt b und p, g und k, d und t, und bei diesen ist die Ableitung und der Pluralis zu beachten: „Das Kalb — non Kalp / quia plurale est Die Kelber non Kelper“ u. s. w. — In der Prosodie wird unter anderm gelehrt, daß bei der Deklination der Accent auf derselben Silbe bleibt, daß die Zusammensetzungen, außer denen mit be, ge[2]), ver, zer, den Ton auf dem ersten Teile haben. — Bei der Gruppierung der Substantive nach ihrem Genus ordnet Clajus dieselben nach ihren Endbuchstaben und zeigt, welches Geschlecht das auslautende a, b, c, d, e, f u. s. w. nach sich ziehe; hierbei stößt er nur auf die Ableitungsendungen er, nis und ei, alle andern entgehn ihm hier. Der Deklinationen (mit 6 Casus) kennt er vier: die erste ist die der Maskulina, die zweite die der Feminina, die dritte die der Neutra, die vierte die der Adjektive jeden Geschlechts und einiger Substantive männlichen und sächlichen Geschlechts, die mit den Adjektiven gleiche Endung haben; zu den letzteren rechnet er: „der Knabe und Knab, der Herre und Herr, das Hertze und Hertz, der nam, sam und der name same“ (neben „der namen, samen“ nach der ersten Deklination, also: „des samens, namens“). — Die Aufzählung der Ableitungsendungen und die Angabe der Bedeutung der damit gebildeten Adjektive und Substantive ist nicht ungeschickt. Als Endungen der ersteren werden angegeben: isch, ig, lich, icht, bar, sam, hafftig, reich, en oder ern, als die der letzteren: er, thum, ung, heit und keit, ey, schafft, nis, lein. — Das Verb hat nach Clajus fünf Tempora: Präsens, Imperfektum, Perfektum, Plusquamperfektum, Futurum, ferner (wie bei den Lateinern und Griechen) folgende Modi: Indikativ, Imperativ, Optativ, Konjunktiv, Infinitiv, Gerundia und Supina (welche durch den Infinitiv mit der Präposition „zu, mit, von“ ausgedrückt werden. Der Konjugationen gibt es drei: die der Aktiva, die der Passiva, die der Neutra. Als Schema für die erste Konjugation gilt: „Amo Ich liebe. Scribo Ich schreibe“ u. s. w., als das der zweiten: „Amor Ich werde geliebet“ u. s. w., als das der dritten „Morior Ich sterbe“ u. s. w. Bei der Aufstellung der Modi ist am meisten die sklavische Anlehnung an die lateinische Grammatik

---

[1]) Clajus kennt kein äu.

[2]) Das Wort Gevatter erklärt Cl. sonderbarerweise als Javater, der anstatt des Kindes dem Teufel entsagt und bei der Taufe ja sagt.

ersichtlich. Es heißt da z. B.: „Optatiuo. Praesenti & Imperfecto. Vtinam Amarem, Wolt Gott ich liebete" „Perfecto & Plusquamperfecto. Vtinam Amassem, Wolt Gott ich hette geliebet." „Futuro. Vtinam Amem, Wolte Gott ich solte oder würde lieben." „Coniunctiuo. Praesenti. Cum Amem, So ich liebe, — so er liebet." (Bald danach: „Auff das ich wisse, — er wisse. Auff das ich könne, er könne.") „Infinitiuo. Praesenti & Imperfecto, Lieben, — Perfecto & Plusquamperfecto, Geliebet haben, — Futuro, Lieben werden." Clajus weiß wohl, daß bei der Konjugation die Kenntnis des Präsens, des Imperfekts und des 2. Partizips notwendig ist; er gibt auch einzelne Beispiele der Vokalveränderung, wie: „Ich gebe / du gibst / er gibt / Wir geben / jr gebet / sie geben, — Ich kan / Wir können / — Ich will / Wir wöllen / — Ich mag / Wir mügen / — Ich sang / er sang / du sungest / Wir sungen / jr sunget / sie sungen. Ich starb / er starb / du storbest / Wir storben / jr storbet / sie storben / vel sturben"; aber zu irgend einer sachlichen Gruppierung (wie Albertus) kommt er nicht. Er hat vielmehr den sonderbaren Einfall, die Verben nach alphabetischer Ordnung ihrer Endsilben („en purum, ben, den, ffen, gen, hen, chen, schen, cken, len, ln, men, nen, pen, ren, rn, sen, ten, zen") zusammen zu stellen und so das Zusammengehörige fast durchweg aus einander zu reißen und das Fremdartigste zu vereinen. — Es werden 7 Arten von Konjunktionen unterschieden: „copulatiuae, disiunctiuae, aduersatiuae, causales, ratiocinatiuae („halben / derhalben / deshalben, derwegen, darumb" u. s. w.), ordinales („darnach, weiter, ferner" u. s. w.), completiuae („zwar, wol" u. s. w.), ferner 11 untrennbare Präpositionen: „Ab, ant, be, ein, ent, er, miss, ver, vn, weg, zer" und 23 trennbare Präpositionen aufgezählt: „An, auff, aus, ausser, bey, durch, für, gegen, hinder, in, mit, nach, neben, ob, on, vber, vmb, vnter, von, vor, wider, zu, zwischen"[1]). —

Die Syntax bringt bei Clajus etwa dasselbe wie bei seinen Vorgängern; recht übersichtlich ist die Rektionslehre.

Hiermit sind wir in unserm Berichte an das Ende des 16. Jahrhunderts gelangt. Wir sind überall einem unsichern Herumtasten begegnet, das selten zu bleibenden Festsetzungen geführt hat.

Das 17. Jahrhundert.

Nach dem gewaltigen Aufschwunge, den das nationale Leben in Deutschland während der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts genommen hatte, trat eine Abspannung der Geister in einem Grade ein, daß es in der neuhochdeutschen Litteraturgeschichte wirklich keine zweiten vierzig Jahre von gleicher oder nur annähernder Unfruchtbarkeit gibt wie die um das Jahr 1600. Da aber jede Schriftsprache den ihr innewohnenden Lebensgeist aus dem Gehalte der Litteratur erhält, deren darstellendes Wort sie ist, so mußten auch unserer sich entwickelnden Gemeinsprache die Säfte stocken. Das Heilmittel dagegen gefunden zu haben, wird immer das unbestreitbare Verdienst des Martin Opitz (1597—1639) bleiben. Trotz seines zopfigen Aufputzes wurde er der Vater dessen, was als eine Neugestaltung deutscher Poesie galt und gilt, und weil er es wurde, ist er auch der Retter der neuhochdeutschen Schriftsprache

[1]) „Jenseit, dißseit, laut, kraft, vermöge, seit, sampt" werden unter den Adverbien behandelt.

geworden — nicht allein dadurch, daß er in seinem 1624 zu Breslau erschienenen „Buch von der deutschen Poeterey" durch sein Grundprinzip des regelmäßigen Wechsels von Hebung und Senkung dem in den letzten Jahrhunderten verwilderten deutschen Verse Fesseln anlegte, sondern vor allem dadurch, daß er der Poesie wieder einen idealen Gehalt gab und dadurch der Verachtung, mit der die Gebildeten auf die plebejisch gewordene Poesie herabsehen zu dürfen glaubten, ihre Berechtigung nahm. Freilich hätte er das nicht allein vermocht, wenn nicht derselbe Gedanke, an den er sein ganzes Leben setzte, auch in andern gekeimt und mit Energie und Erfolg praktisch gemacht worden wäre. Bald nach Beginn des neuen Jahrhunderts trat nämlich aus der Mitte des höfischen oder vornehmen Calvinismus eine ernste Reaktion gegen die überhand genommene Verwelschung ein, und diese führte zur Gründung der „Fruchtbringenden Gesellschaft", deren Bedeutung für ihre Zeit durchaus nicht unterschätzt werden darf. Bedenkt man, daß 800 Männer aus den höchsten Regionen bis hinab zu dem gelehrten Mittelstande feierlichst gelobten, die hochdeutsche Sprache in ihrem rechten Wesen und Stande, ohne Einmischung fremder Wörter zu erhalten und sich sowohl der besten Aussprache im Reden, als auch der reinsten Art im Schreiben und Reime-Dichten zu befleißigen [1]), so muß man von vornherein mit Achtung erfüllt werden vor diesen Männern, die in einer Zeit, wo überhaupt alles das, was einer Nation Lebensberechtigung gibt, am tiefsten stand, das höchste gemeinsame Volksgut in ihre Obhut nahmen. Ja, man ist berechtigt zu sagen, daß, wenn nicht wesentlich durch sie die neue Tendenz der deutschen Litteratur und damit die Zukunft der neuhochdeutschen Schriftsprache schon vor 1618 sichergestellt worden wäre, beide während des großen Krieges und während der kaum günstigeren Zeit nachher bis zum Schlusse des spanischen Erbfolgekrieges (1715) von dem allgemeinen Chaos hätten verschlungen werden müssen. Von einer originalen That auf dem Gebiete der Litteratur konnte allerdings während des ganzen Jahrhunderts nicht die Rede sein, weil der dazu nötige ideale Kern des nationalen Lebens fehlte. Glücklicherweise blieb den damaligen Bannerträgern Luthers Sprache als das vollkommene Ideal der gebildeten deutschen Sprache vor der Seele schweben. Außerdem aber tritt bei ihnen, wie aus dem eben angeführten Programm der Fruchtbringenden Gesellschaft hervorgeht, der ganz neue Gedanke in die Erscheinung, daß das Hochdeutsch auch die lebendige Sprache, die Muttersprache des vornehmen oder gebildeten Deutschen sein sollte.

Dazu kommt noch ein anderes Moment. Genau in derselben Zeit, wo die deutsche Sprache durch Opitz aus ihrer Erniedrigung erlöst ward, wurde auch versucht, sie zu gleichem Range mit dem Lateinischen als Sprache der gelehrten Bildung zu erheben. Die eindringlichste Anregung dazu gab Wolfgang Ratke (Ratichius, 1571—1635), dem es sich allerdings zunächst nicht darum handelte, sondern der vorerst nur das Deutsche in sein naturgemäßes Recht als Verständigungsmittel für jede Art des Unterrichts von der untersten bis zur höchsten Stufe einsetzte. Uns interessiert es hier nicht, zu untersuchen, ob Ratke, wie die einen sagen, ein Prophet, oder wie die andern sagen, ein Charlatan gewesen, auch nicht, durch wessen Schuld die Ausführung seiner Idee mißglückte, aber das muß festgestellt werden, daß die Idee selber nicht unterging.

Den ersten organisatorischen Versuch, Ratkes Pläne zu verwirklichen, macht

---

[1]) Vgl. F. W. Barthold: Geschichte der Fruchtbringenden Gesellschaft. Berlin 1848. S. 108.

die Landgräflich Hessische Schulordnung von 1618[1]), indessen stellt sie nur die wesentlichsten Grundsätze auf, ohne auf die weitere Ausführung einzugehn.

Epochemachend ist dagegen:

„Bericht ‖ Vom newen Methodo: ‖ Wie es in den Schulen deß Weymari ‖ schen Fürstenthumbs/ mit Vnterweisung der Jugend/ ‖ gehalten werden soll/ allermeist/ so viel betrifft die ‖ deutschen Classen der ‖ Grammaticken. ‖ Gestellet durch ‖ M. Johannem Kromayer F. S. Hoff= ‖ Prediger/ vnd der General=Superintendentz ‖ verordneten Inspectorem daselbst. ‖ CUM. PRIVILEGIO. ‖ Gedruckt zu Weymar/ ‖ Bey Johann Weidnern. ‖ M.DC.XIX."[2])

Kromayer (geb. zu Döbeln 1576, gest. zu Weimar 1643), dessen Verdienste um das Schulwesen noch nicht überall hinreichend gewürdigt sind, geht von den Grundsätzen Ratkes aus, verarbeitet dieselben aber durchaus selbständig und führt die Entwickelung des deutschsprachlichen Unterrichts so weit, daß man bei dem darauf folgenden Stillstande vorläufig vollkommen Beruhigung fassen kann. Daß er sich auf Ratke stützt, dessen Persönlichkeit ihm nicht genehm ist, rechtfertigt er seinen Zeitgenossen gegenüber in folgender Weise: „Und bleibet darbey/ daß das Werck an sich selbst ist sehr edel/ köstlich/ vnnd gut; wie es auch von Anfang an durch fürtrefflicher Leute/ die dessen Erkundigung und Wissenschaft eingenommen/ Judicia vnnd Zeugnüsse je vnd je gerühmet worden. Hat aber jemand an einer oder der andern Person/ welche damit vmbgehen/ vielleicht etwas zu tadeln[3])/ der sol dennoch solches nicht eben der Lehrkunst selbst zumessen/ sondern/ wie man auch in allen andern Zunfften vnd Inventionibus thun muß/ die Vitia oder Gebrechen der Artificum vnnd Lehrmeister von der Kunst vnd Lehr gebührlich vnterscheiden." — Für uns hätte es einer solchen Rechtfertigung nicht beburft; wir erkennen in jeder Zeile von Kromayer den hochbegabten, einsichtsvollen Methodiker und können nur, indem wir uns seine Anweisungen klar machen, bedauern, daß er erst sehr spät rüstige Nachfolger finden konnte.

Kromayers „Bericht ist", das ist zunächst von eminenter Bedeutung, „auffgesetzet worden fürnemblich vmb der Schulen willen auff dem Lande/ damit beydes die Herren Pastores vnnd auch die Schulmeister eine gewisse fürgeschriebene Masse[4]) hetten/ nach welcher die Jugend gelehret vnd vnterrichtet werden sol". „Ich hab", so setzt er später in dem Vorberichte „An den Christlichen Leser" hinzu, „für dißmal nicht von den öberen Classibus in den Stadtschulen schreiben wollen; — sondern allermeist nur auff die Landschulen sehen/ vnnd demnach von den deutschen Classibus fürnemlich Bericht geben/ jedoch der Lateinischen Claß/ so viel die Grammaticam etc. betrifft/ weil selbige auch an etlichen Orten/ auff den Dörffern mit getrieben wird/ darneben nicht vergessen wollen."

An der Spitze der „Berichtspunkten/ Erstlich von den deutschen Schulen vnd Classen" steht: „Es sollen/ so viel müglich/ alle Kinder/ Knaben vnd Mägdlein/ mit allem Ernst vnd Fleiß zur Schulen gehalten werden/ damit sie je zum wenigsten/ nebenst dem heiligen Catechismo/ Christlichen Gesängen vnd Gebeten/ recht lernen lesen/ vnd etwas schreiben. Denn es ist ja zu erbarmen/ das auff den Dörffern/ ja auch wol in Städten vnter den Hand=

---

[1]) Vgl. Reinhold Vormbaum: Evangelische Schulordnungen. II. Gütersloh 1863. S. 182.

[2]) Das von mir benutzte Exemplar ist im Besitze des Lehrers Richard Aron zu Berlin.

[3]) Das zielt ohne Zweifel ganz allein auf Ratke.

[4]) Die Maße, das bemessene Verfahren.

werckslenten/ Gesinde/ vnnd Taglöhnern/ so wenig Leute gefunden werden/ welche lesen vnd schreiben können." Der Gedanke, daß „mit denen Eltern/ welche jhre Kinder nicht wollen zur Schulen halten/ könne geredet werden/ auch/ auffn bedarff/ durch zwang der weltlichen Obrigkeit dieselben/ in diesem Fall jhre schuldige Pflicht in acht zu nemen/ angehalten werden mögen", wird hier vielleicht zum erstenmal ausgesprochen. — Doch wir müssen es uns versagen, hier die dahin gehenden speziellen Vorschriften, ferner die Anweisungen für einen Klassenunterricht (im Gegensatz zu dem damals und noch lange üblichen Einzelunterrichte), für den Katechismusunterricht, den Leseunterricht u. s. w. anzuführen. Hier gehn uns nur folgende Stellen an:

„Wo nun sonderliche feine Ingenia fürhanden/ an welchen man mercket/ das sie zum studiren tüchtig/ vnd künfftig ferner in andere Schulen geschicket werden sollen/ mit denen gebühret sich/ nach dem sie fertig haben lesen gelernet/ das man auch die deutsche Grammaticam fürnehme/ vnd dadurch eine gute Bereitung zur lateinischen Grammaticka mache.

Sol demnach der Praeceptor dieselben sonderlich zusammen setzen/ vnd jhnen die deutsche Grammaticam fürgeben: je auff einmal ein Capitel oder gewissen Theil: 1. Er/ der Praeceptor/ lese es jhnen deutlich für/ vnd erkläre es ein wenig/ wo es dessen bedarff/ mit anderen Worten: 2. Lasse es die Knaben ein mal oder zehen nachlesen: 3. Lasse sie drauff als bald/ wenn es rumb gelesen ist/ das schon genung bekandte erste Buch Mosis für die Hand nehmen/ vnd Er/ der Praeceptor/ weise jhnen die Application deß verlesenen Grammatischen Stückes im ersten Capitel/ etwa in ein fünff/ sechs/ oder auch wol zehen Exempeln/ lesen im Capitel jmmer fort/ biß ein solch Wort kömpt/ das sich zu vorhabender Grammatischen Application schicket/ da halte er alßdann ein wenig jnne/ vnd zeige jhnen an/ wie sich solch Exempel auff die fürhabende Regel oder Praeceptum in der Grammaticken reime.

Alß: wenn er von den vnwandelbaren Wörtern handelt/ da hat er flugs im Eingang deß 1. Capitels deß ersten Buchs Mosis Exempel/ wie auch sonst allenthalben/ vollauff. Am anfang ſchuff Gott Himmel vnd Erden ꝛc. am/ ist eine Praeposition: vnd die Erde vvar vvüſte vnd leer/ ꝛc. vnd/ ist eine Conjunction/ ꝛc. Also/ wenn er die Nomina oder Verba für sich hat/ anfang/ ist ein Nomen Substantivum/ generis Masculini/ der anfang/ singularis Numeri/ ꝛc. ſchuff/ ist ein Verbum Activum/ ist die dritte Person/ ist ein Imperfectum/ ꝛc. wird also conjugiret/ Ich ſchaffe/ du ſchaffeſt/ er ſchaffet: VVir ſchaffen/ jhr ſchaffet/ ſie ſchaffen. Imperfectum/ Ich ſchuff/ du ſchuffeſt/ er ſchuff/ da weise er/ das diß eben die Person sey/ die im Buch (im Genesi) stehet/ ꝛc. Praeteritum Perfectum/ Ich hab geſchaffen/ du haſt gesſchaffen/ er hat geſchaffen/ ꝛc. vnd darff mit solcher Application nicht nur eben im ersten Capitel (im Genesi) bleiben/ sondern fahre fort auch in den anderen Capiteln.

Die Application aber beruhet allermeist darauff/ das der Praeceptor nur allein rede/ den Knaben die Exempel zeige/ vnd lasse sie im Genesi das Exempel selbst ansehen; deßgleichen/ wenn etwas conjugiret oder decliniret wird/ auff die Form/ darnach es gehet/ in der Grammatica ein fleissiges Auge haben/ vnd dem Praeceptori jmmer in der stille zuhören.[1])

---

[1]) Gegen diesen Zug des Ratkeschen Systems wendet sich die spätere Methodik bald. Tilemann Olearius (s. u. S. 26) sagt in der Vorrede seiner Deutschen Sprachkunst (1630), allerdings zunächst mit Rücksicht auf das Lesen: „Nichts kömpt den Kindern sonsten schwerer vor/ als daß sie in der gemeinen Art lesen zu lernen/ stille sitzen/ stille schweigen/ vnd die Augen allezeit auff das Buch halten sollen. Welcher vnlust vnd wiederwille denn jhr vielen ein solch grauen vor dem studiren machet/ daß sie es zeitlich liegen vnd fahren lassen."

Wann also ein Theil appliciret ist/ als dann fahre der Praeceptor in der Grammatica fort/ nehme wieder ein Theil für sich: lese es für: lasse es nachlesen: vnd suche die Exempel im Genesi/ zeige vnd applicire sie.

Wenn die Grammatica also gantz zu Ende bracht ist/ alß dann mag der Praeceptor wieder von forne anfahen/ die Knaben fragen/ vnd selbst auß dem Genesi appliciren lassen: muß jhnen aber gutwillig als bald einhelffen/ wo sie fehlen: Er mag auch wol im Genesi ein gantz Capitel für sich nehmen/ vnd die Wort, wie sie da nach einander stehen, appliciren/ vnd in der Grammatica als bald zeigen/ wo jedes hin gehöret/ vngeachtet/ ob ein Verbum oder Nomen/ Conjunctio oder Praepositio eher komme:

Sonderlich aber/ wenn Nomina vnd Verba/ item die Pronomina fürlauffen/ mus er dieselbe fleissig lassen/ nach dem Muster in der Grammatick/ decliniren vnd conjugiren/ vnd wenn sie das Muster noch nicht gar außwendig können/ nur in der Grammatick lassen drauff sehen/ vnd deßhalben je bißweilen ein Exempel einmal/ zwey/ oder drey/ von vnterschiedenen Knaben lassen hermachen.

Vnd ist bey diesem gantzen Punct der deutschen Grammaticken zu mercken/ das es nicht dahin gemeinet ist/ das man eben auff eine gentzliche vollkommene Wissenschaft dieses Stücks bey den Knaben gar genaw vnd scharff dringen wolle/ Nein/ diß wird nicht erfodert weder vom Praeceptore/ noch von Discipeln: —

Sondern es ist daran gnung/ das die Knaben nur etlicher massen also in jhrer bekandten Muttersprache/ ehe sie noch zu der lateinischen Grammatica/ als in einer frembden vnd jhnen gantz vnbekandten Sprache/ greiffen/ lernen verstehen die Notiones secundas oder Grammatischen Terminos/ was da sey Numerus/ Casus/ Declinatio/ Conjugatio/ Nomen/ Verbum/ 2c. welches jhnen denn hernach in der lateinischen Grammatica eine treffliche Hülffe ist/ in dem sie den Verstand derselben Terminorum schon in jhrer Muttersprache mehr als die helffte hinweg haben."

Nach der Besprechung des Buchstabenschreibens fährt Kromayer fort:

„Gleicher gestalt mus er jhnen hernach auch Sylben/ gantze Wort/ vnd endlich Sprüche an der Taffel fürschreiben/ auch wol auffn Papier Fürschrifften geben/ vnnd die Knaben dieselben lassen in jhren Büchlin nachmahlen.

Wens zum corrigiren kömmet/ sol der Praeceptor nicht stumm sein/ auch nicht nur heimlich mit einem allein reden/ sonderlich so viel die Vitia Orthographiae betrifft/ wenn die Knaben einen Buchstaben für den andern gesetzet haben: sondern er sol öffentlich vnd laut es sagen/ an welchem Buchstaben der fehl sey/ das Wort mit dem fehl selbst an die Taffel hinschreyben/ vnnd eben dasselbige Wort flugs correct darneben setzen an der Taffel/ vnd nicht allein dem Knaben/ der gefehlet hat/ sondern auch den anderen allen deutlich vnd verstendlich anzeigen vnd weisen/ worinne gejrret sey/ damit/ wo der anderen etliche vielleicht auch solchen Fehl in jhrer Schrifft begangen hetten/ sie es zugleich mit erjnnert/ allesampt aber gleichsam dafür gewarnet vnd darwieder verwahret werden.

Und ist nichts dran gelegen/ ob es gleich mit solchem corrigiren langsam fortgehet: es ist genungsam/ wenn er von einer Vorschrifft dreyen oder vieren Knaben jhr geschriebenes corrigiret: gebe jhnen nur flugs andere Materien/ damit sie nicht laß vnd verdrossen werden/ vnd corrigire solches hernach anderen vieren/ vnd so fort an/ daß das corrigiren endlich an alle Knaben komme/ ob gleich nicht in einerley Materien. —

Es ist auch nicht vndienlich/ wenn die Knaben die Buchstaben zimlich machen/ vnd ein wenig eine Arth zuschreiben begriffen haben/ das man jhnen vmb der Orthographi willen/ fürgebe auß dem Lesebüchlein auß zuschreiben das Vater vnser/ den Glauben/ die Zehen Gebot/ vnd die folgenden Stücke/

ja auch wol / wenn sie mit der Hand ein wenig fertig worden sind / gantze Capitel auß dem ersten Buch Mosis:

„Denn die Orthographi / das man nicht einen Buchstaben für den andern setze / auß wenigen Vorschrifften nicht kan gelernet werden / sondern bedarff derselben sehr viel / auch Bogenweise / damit einerley Wort vnd Buchstaben offt wiederkommen / vnd also durch vielfaltige Widerholung die Orthographia desto bestendiger gefasset werden möge. —: vnd muß der Praeceptor mit der Correction / die laut vnd öffentlich / auch meistes theils an der Taffel / geschehen soll / auff die vorhinbeschriebene masse / allen Fleiß vnd Trewe anwenden."

Hieran schließt sich noch eine Stelle aus dem i. J. 1620 erschienenen „Anhang deß Berichts Vom newen Methodo":

„Wenn sie [die Knaben] die Form der Buchstaben / Syllaben vnnd Wörtter im Kopff ziemlich gefasset vnd die Faust an eine leidliche Schrifft gewehnet haben / alß denn ist noch vbrig die Orthographie / vnd hat grosse Mühe / (bey denen / die da etwas mehrers lernen vnd künfftig fortstudiren sollen) das sie nicht einen Buchstaben für den andern setzen. Darzu gehöret viel und mancherlei schreiben. Sonderlich aber ist auch mit dienlich / das der Praeceptor stracks in seinem beysein / je bisweilen einen Knaben nach dem andern lasse etwas / das sie außwendig können / alß das Vater vnser / den Glauben / den Morgensegen / 2c. Die Tischgebetlein / 2c. mit Kreide an die Taffel schreiben. Die anderen sollen alle zusehen / vnd das Lesebüchlin in der Hand haben / vnd gleichsam flugs selbst mit judiciren helffen / wenn dieser einen Buchstaben etwa falsch machet / oder einen für den andern (alß ein t für ein d / ein b / für ein p / 2c.) setzet; Vnd sol es der Praeceptor flugs laut sagen / was falsch ist / vnd dasselbe Wort mit eigner Hand / an einem andern Ort an der Taffel recht schreiben / damit es die anderen alle sehen können / vnnd als dann dem Knaben / der gefehlet hat / es auch selbst (mag jhn erst heissen ins Büchlin sehen) corrigen heissen. Diß wird der Orthographi mechtig forthelffen / vnnd darzu dienen / das solche Knaben einmal dem Praeceptori / wenn er dictiret / die Wort auß dem Munde (da sie nicht eben jmmer eine Vorschrifft für sich haben können) recht nachschreiben."

Und endlich aus demselben „Anhang": „Weil auch droben gedacht ist, das in etlichen / ob wol wenigen / Dorff Schulen auch lateinische Lectiones bißher gehalten worden sind / also das etliche im Donat lernen decliniren vnd conjugiren / —: So ist bißfals nachfolgende Vnterweisung in acht zu nehmen: 1. Was nicht beym Studiren bleiben wil / dem ist das lateinische decliniren vnnd conjugiren kein nütze: Kan demnach selbige Zeit besser angeleget werden / nemlich auff die deutschen Büchlin / in welchen sie das Fundament vnd Artickel vnser Christlichen Religion sich bekand machen sollen. 2. Was aber sonderlich feine Ingenia sein / da soll man den Eltern sagen / das sie sie beym Studiren lassen / vnnd können dieselben zu seiner Zeit ferner in die Stadtschulen und endlich auff die Universiteten geschicket werden / da sie das Fürstliche Stipendium neben anderen beneficiis zu hoffen / auch folgends guter Förderung zu Kirchen- oder Schul-Amptern / zugewarten haben." — —

Ebenso auf Ratkeschen Grundsätzen wie diese Kromayersche Schulordnung beruht die erste staatliche Volksschulordnung Deutschlands, in der zugleich zum erstenmale die Schulpflichtigkeit aller Kinder mit gesetzlicher Schärfe ausgesprochen wird. Das ist

„Special- vnd sonderbahrer ‖ Bericht / ‖ Wie nechst Göttlicher verley- ‖ hung / die Knaben vnd Mägdlein auff den ‖ Dorffschaften / vnd in den Städten die vnter dem ‖ vntersten Hauffen der Schul-Jugend be- ‖ griffene Kinder im Fürstenthumb ‖ Gotha / ‖ Kurtz- vnd nützlich vnterrichtet werden ‖

können vnd sollen. ‖ Auff gnädigen Fürstl. Befehl ‖ auffgesetzt ‖ Vnd gedruckt ‖ Zu Gotha bey Peter Schmieden / ‖ Im Jahr 1642." [1])

Diese Gothaische Schulordnung [2]), die unter der weisen Fürsorge des Herzogs Ernst (1601—1674) entstand, nimmt keinen so hohen Flug wie die Weimarische, sondern beschränkt sich auf die zunächst liegenden Forderungen, ist darum aber jedenfalls wichtiger für die Einsicht in die damaligen Leistungen der Schule. Von einem eigentlich grammatischen Unterrichte ist hier nicht die Rede, es handelt sich nur um den orthographischen, und über diesen wird folgendes verordnet:

„198. Wenn die Kinder in der Calligraphiâ etlicher massen geübet / muß die Orthographia oder das rechtschreiben auch in acht genommen werden / welches darinnen besteht / daß sie nicht ein b für ein p oder w / ein d für ein t / ein e für ein ä oder ö / ein f vor ein v / ein g vor ein k oder i Consonantem, ein m vor ein n / oder im Gegentheil machen. 199. Allhier können sie nun auch zu Hause schreiben vnd die Schul-Stunde zur correction angewendet werden. 200. Vnd deßhalben müssen sie einerley Text schreiben / damit / wenn gleich nur Vierer Schrifften corrigirt worden / doch den andern allen solchs zum Vnterricht gereiche / vnd sol der Praeceptor im corrigiren bey den geringen anfangen —. 201. Diß mag also etliche zwey / drey oder vier Wochen / biß man siehet / daß sie aus dem Buch nunmehr sine vitiis orthographicis schreiben können / getrieben werden. — [3]) 208. Wenn alsdann aus den Vorschrifften vnd Büchern die Orthographia erhalten / lässet man hernach die Kinder dasjenige / waß sie außwendig können / als ein gewiß Particul aus den Hauptstücken des Catechismi / ohne Einsehen in das Buch / vnd zwar zu Hause schreiben; Daraus man ersehen kann / ob sie die Orthographiam nunmehr fast im Kopfe haben. — 209. Wenn dieses auch etliche Wochen geübet ist / so versuchet der Praeceptor, ob sie auch ex ore dictantis oder von blossem Vorsagen orthographicè schreiben können. Dictiret jhnen demnach der Praeceptor, was er wil / vnd den Tag oder Stunde hernach corrigiret ers. Diß mag auch ein par Wochen wären. 210. Wenn Zweiffel vorfället / ob ein Wort mit einem d oder t (oder was sonsten für gleichlautende Buchstaben mit einander können verwechselt werden) zu schreiben sey / so sol das Syllaben-Büchlein / vnd besonders die Teutsche Bibel / so in reiner Meisnischen Sprache verfertiget / Richter seyn / darnach sich die Praeceptores achten können vnnd sollen."

Diese Vorschriften blieben in den Gothaischen Landen mindestens bis über das Jahr 1735 hinaus in amtlicher Geltung; aus diesem Jahre rührt nämlich die letzte bekannt gewordene Ausgabe des „Specialberichtes" oder des „Methodus", wie er später genannt wurde, her. Darüber hinaus ging man hier und anderwärts selten in den Anforderungen an die Leistungen der Volksschule. Von besonderem Interesse ist noch eine gegen Ende des Jahrhunderts für eine Stadt, in der man mit Sorgfalt das Schulwesen pflegte, herausgegebene Schulordnung, die „Ordnung für die deutschen Schulen in Nürnberg 1698" [4]), durch welche die von alters her bestehenden Schreib- und Rechenschulen der Stadt in eigentliche Volksschulen umgewandelt wurden. Hier heißt es in § XI:

---

[1]) Israel und Müller: Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften früherer Zeiten. No. 10. Zschopau 1883.

[2]) Die erste Vorlage zu derselben rührt her von Reyher, Rektor des Gymnasiums zu Gotha; sonst war noch bei der Ausarbeitung der Generalsuperindendent Glaß beteiligt.

[3]) Die Zwischenparagraphen handeln von dem Nachschreiben von „durchs Kupffer mit rothen Buchstaben" gedruckten Vorschriften.

[4]) Reinhold Vormbaum: Evangelische Schulordnungen. II. Gütersloh 1863. S. 755.

„Das Schreiben betreffend so sollen die Lehrmeister Fleiß anwenden, daß die Lehrlinge nicht nur zierlich, sondern auch recht, ohne falsche Buchstaben, das ist Orthographisch, auch mit richtiger Zusammenhängung der Buchstaben, die in ein Wort zusammengehören, und mit Absonderung derer, von welchen ein neu Wort anfängt, auch mit den richtigen Abteilungs-Zeichen , ; : ? ( ) mögen schreiben lernen. Wozu dienlich sein wird, wann man die, so bereits anfangen Texte, als Biblische Sprüche, kurtze Teutsche Briefe, Quittanzen, und dergleichen, nach der Vorschrifft zu schreiben, fleissig anhält, das ihnen vorgeschriebene ehevor recht und mit richtigen Absätzen zu lesen, und dann auf alle Buchstaben genaue Achtung zu geben; Item, wann der Lehrmeister die in jeder Zeit vorfallende orthographische Fehler nicht alsobald selbst corrigirt, sondern nur mit so vielen Pünctlein, als Fehler in der Zeil sind, am Rande bezeichnet, und das Schreibkind solche aus der Vorschrifft selbst nachsuchen läst, oder im Ende auch gar das Wort mit einem Griffel weiset, worinnen der Fehler steckt, und versucht, ob das Kind selbigen finden könne, den sodann das Kind mit eigener Hand zu corrigiren, und das corrigirte noch einmal zu überlesen mag geheissen werden. Folgends lasse man mit Wegnehmung der ersten Abschrifft, den Spruch aus der Vorschrifft nochmahlen, ja wol zum drittenmahl, biß alles ohne Fehler getroffen, auf ein ander Blätlein abschreiben, auch endlich wohl auswendig, oder aus dem dictirenden Mund des Lehrmeisters ein und anders nachschreiben, und verfahre in dem Pünctleinzeichnen mit der Correctur, wie vorgemeldet, der Nutz hiervon wird sich mit der Zeit bald zeigen, zumahl wann der Lehrmeister auf die Herstammung der Wörter seine Lehrlinge wird weisen, und zum Exempel, bei dem Spruch: Kündlich groß ist das Gottselige Geheimnuß, beybringen wird: Kündlich schreibe man in der ersten Sylbe, nicht mit einem schlechten (i) kindlich, weil es nicht vom Wörtlein Kind, sondern kündlich mit einem (ü), weil es vom Wörtlein Kund herkommt, und so fast auch in andern.“ — —

* * *

Somit haben wir uns, von den Ratkeschen Ideen ausgehend, das vorgeführt, was auf Grund derselben nach den wichtigsten der uns bekannt gewordenen Schulordnungen im Laufe des 17. Jahrhunderts den niederen Schulen als Ziel vorgehalten wurde. Wir kommen jetzt dazu, von den litterarischen Leistungen Kenntnis zu nehmen, welche den Lehrern an niederen und höheren Schulen als Hilfsmittel zum Betriebe des Unterrichts dargeboten wurde.

Der Verfasser des zuerst zu nennenden Buches weiß noch nichts von Ratke und seinen Bestrebungen. Es ist die

„Teutsche Orthographey ‖ Vnd ‖ Phraseologey ‖ das ist/ die Kunst vnd wissen- ‖ schafft Teutsche sprach recht vnd ‖ wohl zu schreiben. ‖ So dann allerhand ausserlesene Teutsche ‖ Wörter/ formen/ vnd gattungen zureden/ wie ‖ solche dieser zeit so wol in mündlichen fürträgen: ‖ als auch im Concept/ vnd schreiben ‖ gebraucht werden. ‖ Auß Missiuen/ Supplicationen vnd viel andern schrifft- ‖ lichen Producten/ die bey Röm. Keys. Majest. der Chur- ‖ Fürsten/ vnd Herrn/ auch etlicher fürnemmer Stätten Teutschlandts ‖ Cantzleyen einkommen/ vnd von denselben auß- ‖ gangen sind/ zusamen getragen. ‖ Mit vorgehender von Teutscher sprach vrsprung vnd ‖ an was orten dieselbig dieser zeit recht geredt/ ‖ vnd geschrieben werde/ kurtzer erzehlung: ‖ Auch daran geheffter explication/ etlicher im Concept ‖ täglich fürkommender Lateinischer Wörtern/ vnd außfürlicher be- ‖ schreibung welcher gestalten von allerley Weydt-

werck / Weydt= ‖ männisch zureden seyn / Beschrieben vnd ‖ in truck gegeben. ‖ Durch ‖ Johann Rudolph Sattler genannt Weissenburger ‖ Keyſ. Notarium vnnd Gerichtschreibern ‖ der Statt Basel. ‖ Getruckt zu Basel / ‖ In verlegung Ludwig Königs / ‖ Anno 1607." [1])

Sattler weiß auch noch nichts davon, daß das Sprachideal seiner Zeit ein anderes geworden war, als es ihm in der Sprache der kaiserlichen, kurfürstlichen, fürstlichen und städtischen Kanzleien vorschwebte; aber er übte doch durch seine Festsetzungen einen nicht unbedeutenden Einfluß auf seine Zeitgenossen [2]) wie auf seine Nachfolger aus. Was seine Orthographie betrifft, so ist er „der vnzweiffenlichen hoffnung / es werde ein jeder angehender / der solche durchlesen / sich im schreiben teutscher Sprach zimlicher masen zuverhalten wissen — — in dem er in der Orthographey findet: warumb er ein oder das ander wort / auff diese / oder jene weiß schreiben soll / vnd ob er schon gleichwohl nit auff alle wörter seine rationes hat / doch auß der gesetzten anleitung der vbrigen auch bald finden kan." — In der ersten seiner „Reguln", die Beachtung der Abstammung und Biegung beim Schreiben der Endkonsonanten betreffend, stimmt er mit Clajus überein, ja er bringt dieselben Beispiele wie dieser; von den andern Reguln hebe ich folgende heraus: „Das lang ſ wirdt vor vnd in den wörtern: das kurtz klein vnd rond s aber zu end der wörter gebraucht / außgenommen / das daß / wann es ein Coniunction ist / so es die reden an einander henckt / welches zu vnderscheid / deß das / so ein Articul ist / das ist / wann es einem andern wort zugesetzt wirdt / mit dem ß / geschrieben wirdt / als zu einem Exempel: daß du das gethan / hastu dir hiedurch ein ewig lob gemacht: allhie ist das erste daß ein Coniunction / das ander aber ein Articul." Die Wörter, in welchen für den anlautenden f=Laut ein v geschrieben wird, sind: „vast / vatter / verderben / vernunfft / vest / viel / vogel / vogt / volck / volgt / von / vor". „Mit Versal / das ist / grossen Buchstaben / sollen geschrieben werden / der Namm vnsers Schöpffers / als Gott / ꝛc. deßgleichen die Indiuidua, das ist / die Wörter / darunder Gott oder ein anderer Namm so mit dem Versal Buchstaben geschrieben werden soll / verstanden wirt / als: vnser Heiland / der Allerhöchst / der Allermächtig ꝛc. / so dann die nammen der Männern — vnd Weibern — der Landen — der Stätten / als Basel, Straßburg / Franckfort / ꝛc. der Schlössern — der Dörffern — der Völckern — der Secten / als ein Christ / Widertäuffer / Arianer / ꝛc. der Aembtern / als Burgermeister / Schultheiß / Räht / ꝛc. der Künsten / als Grammatic / Dialectic / Rhetoric / ꝛc. deßgleichen die anfäng der Sententzen vnd Reden / als: Gedult vberwind alles / ꝛc.

In dem getruckten werden bey nahem in einer jeden Lineen drey oder mehr Versalen gefunden. Als ich etlich alte erfahrne vnd geübte Setzer / warumben solches beschehe / befragt / sagten sie mir / es seye der teutschen Sprach ein zierd / vnd könne es der einfältige desto besser verstehen / als da sie forcht / personen / gericht / ꝛc. vnd dergleichen wörter mit Versalbuchstaben setzen / seye es der schrifft ein zierd / vnd vermercke der einfaltige Leser / daß forcht / personen / gericht / ꝛc. etwas mehrers als aber sonsten ein gemein wort auff sich habe. Dahero seye es auch also zuhalten bey den Truckereyen auffkommen. Ob nun dise rationes bestehn können / vnd für gnugsam anzunemmen / will ich allen disen sachen verstendigen zubedencken /

---

[1]) Ein Exemplar ist in meinem Besitz — Die 3., 4., 7., 12., 13., 17., 20., 26., 29. Reihe des Titelblattes sind rot gedruckt.

[2]) Sein Buch erschien 1643 in 6. Auflage.

auch ob jhnen hierin im schreiben nachgevolgt werden soll/ zu eines jeden belieben gesetzt haben."

Die „Reguln vom abbrechen der Wörtern" laufen auf dasselbe hinaus wie unsere jetzigen (besonders die bairischen)[1]). — Davor zu warnen, „in diesen Oberteutschlanden" „im reden vnd schreiben rechter teutscher Sprach" „das i für ei vnd u für au" zu brauchen, hält der Verfasser noch für nötig. Auch in dem alphabetischen Wörterverzeichnis, in dem er vielfach gleich und ähnlich lautende Wörter zusammenstellt, macht er noch öfters darauf aufmerksam. — Zehn Elftel des Buches nimmt die „Teutsche Phraseologey" ein. Hier wird zuerst der Gebrauch der Konjunktionen an einer großen Reihe von Beispielen gezeigt, z. B. „Nicht allein. Diese Wörtlein erfordern nach jhnen das sonder/ als: Solches ist nit allein nit bekannt: sonder auch niemahlen klagt worden." Und dann folgt eine alphabetisch geordnete Sammlung von Synonymen, deren Anwendung durch Redensarten belegt wird, „wie die diser zeit bey den Cantzleyen/ vnd sonsten gebraucht werden." Z. B. „Abfallen/ abtrinnig werden. Sie sind von vns ab: vnd dem Hertzogen zu N. zu gefallen. Von dem kleinen hauffen ab: vnd dem grössern zufallen. Als sie jhrem zusagen entgegen all von vns abgefallen/ vnd abtrinnig worden. Die Vnderthanen abfellig machen/" ꝛc. „Abstehen/ ablassen. Er ist von seiner fürgefaßten meinung abgestanden. Demnach er dem von N. niemahlen abgestanden. Von seinem fürhaben vnd meinung abstehn und ablassen. Er hat von seinem vorhaben abgelassen/ ꝛc."

Hiernach knüpfen wir wieder an Ratke an. Der Mann, welcher zunächst durch seine Befähigung und dann auch durch seine Stellung in die Lage kam, die Ratkesche Theorie ins Praktische zu übersetzen, Johannes Kromayer, der in der Weimarischen Schulordnung (s. o.) den Betrieb des grammatischen Unterrichts für „sonderliche feine Ingenia" anordnete, hat auch für den Schulgebrauch die erste deutsche Grammatik in deutscher Sprache geschrieben. Deren Titel lautet:

„Deutsche ‖ Grammatica/ ‖ Zum newen Methodo/ der Ju- ‖ gend zum besten/ zugerichtet. ‖ Für die Weymarische Schuel/ ‖ Auff sonderbaren Fürstl. Gn. ‖ Befehl. ‖ Gedruckt ‖ Zu Weymar/ ‖ Durch Johann Weidnern/ ‖ Im Jahr/ 1618."[2])

In der „Vorrede" hebt der Verfasser besonders hervor, daß er, da die „vom Herrn Wolfgang Ratichio" verheißene neue Lehrart keinen Fortgang nehme, seinerseits nicht „vergraben" wolle, was er „von diesem Methodo briffen/ vnd in eigener Vbung erkündiget." Nach der Vorrede und nach dem Register folgt der neue Titel:

„Deutsche ‖ Grammatica/ ‖ Zum newen Methodo/ der Ju- ‖ gend zum besten/ zugerichtet. ‖ Auff sonderbaren Fürstl. ‖ Gn. Befehl. ‖ Durch ‖ M. JOHANNEM KROMAYER ‖ F. S. Hoff Prediger/ vnd der General- ‖ Superintendentz verordne- ‖ ten Inspectorem. ‖ Für die Schulen im Fürstenthumb ‖ Weymar. ‖ CUM PRIVILEGIO. ‖ Gedruckt zu Weymar/ ‖ Bey Johann Weidnern. ‖ Im Jahr ‖ M.DC.XIX."

---

[1]) Ich bemerke, daß jetzt für die Fälle, in denen st und ck bei der Silbenteilung in Frage kommen, verschiedene Bestimmungen gelten.

[2]) Ich benutze eine mir gütigst zur Verfügung gestellte, von Herrn Seminarlehrer Tesch zu Rheydt gefertigte Abschrift des auf der Göttinger Universitätsbibliothek befindlichen Exemplars.

Auf dem damit verbundenen Blatte steht der letzte Teil des Registers noch einmal, aber mit ein paar kleinen Abweichungen[1]).

In den grammatischen Aufstellungen überragt Kromayer seine Vorgänger durch Einfachheit und Bestimmtheit. — Der Bildung nach scheidet er die Wörter in Primitiva, Derivativa und Komposita; daß unter den Beispielen der ersten Art Ableitungen vorkommen, darf natürlich nicht befremden. — Die Präpositionen zerfallen nach ihm in Separabiles und Inseparabiles; als die letzteren zählt er auf: ab, be, er, hin, her, miß, weg, ent, ein, un, ver, zer, ge. — Von den Genusregeln der früheren Grammatiker ist keine Rede. „Die Declination ist zweyerley: Die erste der Masculinorum und Neutrorum / welche sich im Genitivo Singulari enden auff ein es. Die andere Declination ist der Foemininorum / welche sich in Genitivo Singulari nicht enden auf ein s." „Exempel der ersten Declination" sind (unter Angabe von sechs Fällen): „Der Mensch — die Menschen, das Thier — die Thiere", „Exempel der andern Declination die Nadel — die Nadelen". — Besonders wichtig ist die Behandlung des Verbs. „Das Verbum ist ein solch Wort / welches bedeutet ein thun oder leiden / da man kan darzu setzen / deren Wörtlein eins: Ich / du ꝛc. / wir / jhr / sie. als: Ich liebe / ich rahte / ich bekenne / ich helffe." „Der Conjugationen sind viere: Die erste Conjugation ist / wenn einerley Vocal bleibet / in præsenti / in imperfecto / vnd in perfecto / in der letzten Syllaben ohn ein e. Als: Ich liebe / ich liebete / ich habe geliebt" u. s. w. „Die andere Conjugation ist / wen nur im Præsenti vnnd Præterito Perfecto einerley Vocal bleibet / als: Ich rahte / ich rieth / ich habe gerahten" u. s. w. „Die dritte Conjugation ist / wenn im Imperfecto vnd Perfecto einerley Vocal bleibet. Als: Ich kan / ich kundte / ich habe gekundt. Ich mag — darf — schreibe — reisse — steige — leide — brenne / brante / gebrant — liege / log / gelogen — schließe — bringe / brachte / gebracht" u. s. w. — „Die vierdte Conjugation ist / wenn ein jedes tempus / das Præsens / das Imperfectum / vnd Perfectum / einen sonderlichen Vocal hat. Als: Ich breche / ich brach / ich habe gebrochen — gebehre / gebahr / ich hab geboren — helffe / half / geholffen — hebe / hub / gehoben — liege / lag / gelegen — schwimme" u. s. w. „Man kan auch die Conjugationen also von einander vnterscheiden / das in der ersten endet sich das Perfectum auff ein T. in den andern dreyen auff ein N." Darauf folgen die Paradigmata der „Dienstwörter" haben, sein, werden, wollen, sollen und dann die der vier Konjugationen. — Der zweite Teil des Buches (S. 79—84) handelt „Vom Syntax der vnwandelbaren Wörtlein" (auf zwei Seiten) und „Vom Syntax der wandelbaren Wörter". Die hier gegebenen dreizehn Regeln lauten:

1. „Die Adjectiva vnd Substantiva müssen beysammen stehen in gleichem Genere, Numero / vnd Casu. Als: Ein frommer Man" u. s. w. 2. „Wenn zwey Substantiva zusammen kommen / so sol das eine im Genitivo stehen. Als: Der Herr des Himmels" u. s. w. 3. „Die Adjectiva nehmen bißweilen einen Genitivum zu sich / bißweilen einen Dativum. Als: Er ist des Todes schuldig. Der Sohn ist dem Vater ehnlich." 4. „Die Verba haben gemeiniglich einen Nominativum für sich hergehende in gleichem Numero. Als: Gott schuff" u. s. w. 5. „Bißweilen folget dem Verbo auch ein Nominativus hernach. Als: Die Erde war wüste." 6. „Etliche Verba / sonderlich / dadurch mann eines dinges gedencket / oder / einen umb etwas willen an-

[1]) Es liegt also jedenfalls eine neue, sogenannte Titel-Ausgabe vor, die deshalb veranstaltet wurde, weil man der anonym erschienenen Ausgabe nicht die gewünschte Beachtung geschenkt hatte.

klaget / oder / die von Beraubung vnd entberung / Item / vom Gebrauch eines dinges reden / nehmen zu sich einen Genitivum. Als: Ich gedenke meines Vaters" u. s. w. 7. „Etliche Verba / sonderlich / wenn man einem etwas gibt / befiehlet / oder zuletzt / nehmen zu sich einen Dativum. Als: Ich gebe dir" u. s. w. 8. „Die Verba Activa nehmen zu sich einen Accusativum. Als: Gott schuff den Menschen" u. s. w. 9. „Wenn zwey Verba bloß ohn Conjunction zusammen kommen / so sol das eine im Infinitivo stehen. Als: Ich begehre zu lauffen. Ich wil ruffen." 10. „Wenn man von einer gewissen Zeit redet / da keine Præposition gebrauchet wird / als denn wird gemeiniglich das Nomen in Accusativo gesetzet. Als: Den Tag habe ich diß gethan" u. s. w. 11. „Die Nomina durch welche ein gewiß maß oder weite außgesprochen wird / werden bißweilen im Genitivo / bisweilen im Accusativo gesetzet. Als: Einer Hand breit. — Diese Tafel ist einer ellen lang / oder eine elle lang" u. s. w. 12. „Bißweilen wird der Infinitivus / oder eine gantze Rede / an statt des Nominativi zum Verbo gesetzet. Als: Borgen macht sorgen. Almosen geben armet nicht. Hoffen vnd harren / macht manchen zum Narren." 13. „Die Pronomina vnd Participia richten sich gemeiniglich nach dem Syntax der Nominum Adjektivorum. Als: Mein Buch / Meine Mutter. Ein sterbender Mensch / Eine sterbende Kuhe." — Ein Anhang endlich (S. 85—88) bespricht ganz kurz „das Wörtlein So" „an statt des Pronominis Welcher", die Zusammenziehung der Präposition und des Artikels (vom — von dem), die Auslassung des ge vom Partizip (geben statt gegeben), die Trennung der zusammengesetzten Verben (übersetzen — setze über), die Auslassung der Konjunktion „das / auff dz" („Ich höre / der Vater ist kommen") und schließlich die vier Interpunktionszeichen (/ : . ?). — —

Wesentlich auf orthographische Belehrungen beschränkt sich die:

„Manuductio orthographica ad linguam Germanico-Latinam, das ist: Richtige Anweisung / wie man die herwachsende Jugend in Teutscher vnd Lateinischer Sprache / die Schreibe-Kunst recht vnd mit nutze zu lernen informiren könne: darinne nicht allein in genere vnd specie gezeiget wird, was die Orthographia sey / vnd worauf sie beruhe: sondern auch wie ein jeglicher Buchstabe im Schreiben gebraucht vnd recht ausgesprochen werden soll. Für seine Discipul in der Schule zu Altenburg / durch JOHANNEM WERNERVM, deroselben Collegam tertium. Altenburgi Excusa typis illustribus, a Johanne Meuschken. Anno MDCXXIX. sumpttibus autoris." [1])

Doch ist hier kaum ein Fortschritt zu bemerken, und der Verfasser hat „ganze Seiten von Wort zu Wort aus Sattlers Orthographey abgeschrieben, und doch dieses ehrlichen Mannes nicht ein einzigesmal erwehnet." [2]). „Seine Exempel nimmt er meistentheils aus Lutheri Bibelversion." [3])

Eine durchaus selbständige Arbeit für den Unterricht dagegen ist

„Deutsche ‖ Sprachkunst. ‖ Aus den allergewis- ‖ sesten / der Vernunfft vnd ‖ gemeinen brauch Deutsch ‖ zu reden gemässen / gründen ‖ genommen. ‖ Sampt angehengten ‖ newen methodo, die Latei- ‖ nische Sprache geschwinde ‖ vnd mit lust zu ler- ‖ nen. ‖ Hall / bey Melchior Oelschlegeln / Anno 1630." Auf dem letzten Blatt steht: „Hall in Sachsen / ‖ Gedruckt bey Peter ‖ Schmidt. ‖ Im Jahr / ‖ M.DC.XXX." [4])

---

[1]) Elias Caspar Reichards Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst. Hamburg 1747. S. 71.

[2]) A. a. O. S. 75.

[3]) A. a. O. S. 74.

[4]) Das von mir benutzte Exemplar ist auf der Stadtbibliothek zu Breslau.

Als Verfasser dieses Buches gilt allgemein Tilemann Olearius (geb. 1600 zu Halle, gest. 1671 als emeritierter Prediger), und die unter der Vorrede stehenden Buchstaben T. O. M. H. S. werden gedeutet: Tilemannus Olearius Magister Hala Saxo [1]). In der Geschichte des Leseunterrichtes nimmt das Büchlein eine nicht unwichtige Stellung ein [2]); für uns ist es besonders deshalb von Interesse, weil der Verfasser seine Manier, durch Bilder zu veranschaulichen, auch für grammatische Formen zur Anwendung bringt. Unter der Überschrift „Temporum natura & usus" sagt er: „Weil die lehre von den temporibus in doctrina verborum, meines erachtens / die schwereste ist / vnd von den kleinen Kindern nicht so bald gefasset / habe ich dieselbe in folgende Bildnisse vnnd imagines Mnemonicas bringen wollen / welche dann den Kindern gantz leicht mögen eingebildet werden." Über dem ersten Bilde (ein stehender, lesender Mann) steht „Praesens: Ich tuhe", darunter die Endungen der 1. Person Singularis des Indikativs und Konjunktivs der vier lateinischen Konjugationen, und auf der Rückseite wird zur Erklärung hinzugefügt: „Praesens, bedeutet die taht / so noch gegenwertig ist / vnd geschihet / wie der spricht: Ich stehe / oder ich lese." Das zweite Bild zeigt einen davon laufenden, sich umsehenden Mann; darüber steht: „Imperfectum. Ich tahte", darunter die dem vorigen Blatte entsprechenden lateinischen Imperfektsendungen, und die Erklärung dazu lautet: „Imperfectum, ich tahte es / ist zum theil geschehen / vnd doch gleichsam / als nicht vollkommen / wie der / so wegleufft / vnd sihet doch zurück / als bliebe er lieber." Das dritte Bild zeigt einen „Dieb / dem die Hände gebunden sind / der hat gestolen". Das vierte Bild ist ein aus der Gruft aufsteigender und sich umschauender Mann, „der spricht / ich war gestorben / der vor lange weggewesen / vnd sich wiederumb bekümmert / was langst zuvor geschehen." Das fünfte und letzte Bild ist ein auf den Knien betender, „der hofft vnd bittet von Gott / daß er was werde / oder tuhe / oder sei". In ähnlicher Weise werden die fünf Casus veranschaulicht (der Vokativ fehlt hier). Eine Gruppierung der Deklinationen und Konjugationen findet nicht statt; es ist überhaupt nur auf eine Einübung der ersten Elemente abgesehen. Die Aufzählung der Präpositionen ist schon fast der jetzt üblichen gleich. Es „erfordern den Accusativum / durch / ohne / umb / wieder. Den Dativum, (oder Ablativum, denn dieser casus im Deutschen gantz einerlei) aus / ausser / bei / mit / nach / ob / von / vor / zu. Den Accusativum vnd Dativum, an / auff / für / gegen / hinder / in / neben / vnter / zwischen." —

Hiernach kehren wir zurück zu der „Fruchtbringenden Gesellschaft" und ihren Bestrebungen, die vor allem darauf zielten, die Sprache von den Flecken zu reinigen, die, wie man glaubte, meist durch Beschmitzung fremder Stoffe an ihr entstanden waren, und sie so zu handhaben, wie es einem gelehrten Manne wohl anstand. Es kam dabei manches Schrullenhafte zu Tage, das uns warnen muß, die absichtlichen Bemühungen um die Verbesserung der deutschen Sprache in ihrem Wert für die Litteratur zu überschätzen; immerhin steckt darin ein tüchtiger Kern nationaler Gesinnung, und diese trug ihre Früchte. Wie sich auf unserem Gebiete der Wert und die Bedeutung der Leistungen steigerte, ergibt sich aus den folgenden Darstellungen.

„Christian Gueintzen / ‖ Deutscher ‖ Sprachlehre ‖ Entwurf. ‖ Gedruckt zu Cöthen im Fürsten- ‖ thume Anhalt / ‖ Im Jahre CHRisti 1641. [3])"

---

[1]) Reichards Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst. Hamburg 1747. S. 76.
[2]) Vgl. Heinrich Fechner: Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin 1882. S. 45.
[3]) Das von mir benutzte Exemplar befindet sich auf der Königl. Bibliothek zu Berlin. In demselben Bande ist: „Der Teutschen Ehren-Krantz. Neben einem Namenbuch. Darinnen

Obgleich der Verfasser Clajus und Ölinger kennt und sich auf sie bezieht, schreibt er doch in seiner Nachricht „an den Leser“: „Wiewol unsere Muttersprache bis anhero nicht aus den Büchern ersuchet; sondern gleichsam aus der Natur genommen: nicht von Lehrern erlernet; sondern von den Ammen: nicht in der Schulen; sondern in der Wiegen/ nach dem Exempel der tapfern wolgebornen Gracchen zu Rom: Dennoch aber/ haben alle also ihren Ursprung nemen müssen/ ausser der ersten/ die Gott dem vernünftigen geschöpfe anfangs mit eingepflantzet.“ Er wähnt wohl deshalb die genannten Vorgänger als solche nicht anerkennen zu dürfen, weil diese noch nichts von der „Zierligkeit“ der Sprache mancher seiner Zeitgenossen wußten, besonders aber deshalb, weil ihnen seine Verdeutschung der Kunstwörter noch unbekannt war. Durch letztere hat er indessen selber ohne Zweifel seine Wirksamkeit beeinträchtigt, so wie es auch später allen denen ergangen ist, die mit willkürlichen und maßlosen Neuerungen gekommen sind. — In der Gruppierung der grammatischen Formen ist bei ihm kaum ein nennenswerter Fortschritt zu finden; bisweilen übertrifft er seine Vorgänger trotz der deutschen Terminologie in der Anlehnung an die lateinische Grammatik. An Ölinger erinnert folgende Regel: „Die Nenwörtter/ so auf einen Mitlautenden buchstaben ausgehen/ sind mänliches geschlechtes/ als: der Gang/ der Leib/ der Narr/ der Sarck, der Schlaf/ der Straus“, worauf über drei Seiten Ausnahmen mit allen auslautenden Konsonanten folgen. Sonst sei noch folgendes hervorgehoben:

„Endungen sind bey den Deutschen Sechse: die Nenendung/ die Geschlechtsendung/ die Gebendung/ die Klagendung/ die Rufendung/ die Nehmendung.“ „Verwandelungen bey den Deütschen sind viere. Die erste Verwandelung. — Der Tisch/ Des tisches/ — Die Tische“ u. s. w. „Die zweite V. — Die gans/ Der gans/ — Die gänse“ u. s. w. „Die dritte V. — Das holtz/ des holtzes, — Die höltzer“ u. s. w. „Die vierdte V. — Die kanne/ der kanne/ — Die kannen“ u. s. w. „Der verenderungen sind viere. — Die erste verenderung ist/ wan einerley buchstaben bleiben in allen zeiten/ und wird in fast vergangener zeit die sylbe te hinzu gesetzet und in vergangener zeit der buchstabe e weggeworffen/ als: Ich liebe/ Ich liebete/ Ich habe geliebt/ oder geliebet. — — Die andere Verenderung ist/ wen in gegenwertiger/ und vergangener zeit einerley lautbuchstaben sind/ doch das die vergangene zeit auf ein en ausgehe/ und die fastvergangene zeit einen andern lautbuchstaben habe, als: Ich blase/ Ich blies/ Ich habe geblasen. — — Die dritte verenderung ist/ wen in fast vergangener zeit/ und vergangener zeit/ einerley lautbuchstaben seind. —: Ich schreibe/ Ich schrieb/ Ich habe geschrieben. — Ich beisse/ ich biß/ ich habe gebissen. — Ich biege/ ich bog/ ich habe gebogen. — Ich bringe/ brachte/ habe gebracht. — Ich bekenne/ ich bekante/ ich habe bekant. — — Die vierdte verenderung ist/ wen in allen dreyen zeiten andere lautbuchstaben seind/ —: Ich befehle/ ich befahl/ ich habe befohlen. — Ich binde band/ habe gebunden“ u. s. w. — „Die weise ist eine verwandelung des zeitworts nach des gemütes fürhaben. Und ist entweder endig/ oder unendig. Die endige weise ist, welche nach der zahl und person etwas gewisses bedeutet. Bey den Deutschen seind nur die anzeigungs endig/ und gebietungsweise. (Indicativus. Imperativus.) — Die unendige weise ist behelt die buchstaben der anzeigungs weise/ und gehet auf ein en aus.“ „Anzeigungs weise. Gegenwertige zeit. — Fastvergangene. — Vergangene. — Längstvergangene. — Zukünftige. — Gebietungs weise Gegenwertige zeit. Liebe du/ Liebe er; Liebet ihr/ Lieben sie. Zukünftige. Du solt

---

der bißhero getragene Bettel Rock der Teutschen Sprach auß: vnd hergegen sie mit jhren eygnen Kleidern vnd Zierde angezogen wird. Straßburg/ 1644“, ein höchst beachtenswerter Beweis der damaligen sprachreinigenden Bestrebungen.

lieben" u. s. w. „Die unendige weise. Gegenwertig / Lieben. Vergangen / Geliebt haben. Zukünftig / Lieben werden."

Einen größeren Einfluß als durch seine Grammatik hat Christian Gueintz (geb. 1592 zu Kolau in der Niederlausitz, Rektor des Gymnasiums zu Halle, gest. 1650) noch geübt durch seine

„Deutsche ‖ Rechtschreibung ‖ Auf sonderbares gut befinden ‖ Durch den ‖ Ordnenden ‖ verfasset / ‖ Von der Fruchtbringenden Geselschaft ‖ übersehen / und zur nachricht an den ‖ tag gegeben. ‖ Gedruckt zu Halle in Sachsen bey ‖ Christof Salfelden / ‖ Im Jahre 1645."

Sein Hauptgrundsatz ist „das zum 1. zu sehen auf den Ursprung und Stamm des Wortes / woher dasselbe der vermutung nach entstanden. Dan fürs 2. auf die Ausssprechung desselben. Welchen dan zum 3. die Gewonheit / folgen sol und wil / wo sich nicht gegen jene beyde wiedrigkeit / oder etwas ungereimtes findet." Im einzelnen sind die Regeln unvollständiger als bei Kolroß, aber das 150 Seiten lange alphabetische Wörterverzeichnis mit kurzen, die Schreibweise begründenden Anmerkungen war für die damalige Zeit ein sicherer Führer.

Einzelne Fragen der Orthographie behandelt in umständlicher und nicht immer maßgebender Weise in Gesprächsform

„Ph. Caesiens ‖ Hooch-Deutsche ‖ Sprach-übung ‖ Oder ‖ unvorgreiff-liches Bedenken ‖ Über die Hooch-deutsche Haupt- ‖ Spraache und derselben Schreib- ‖ richtigkeit; ‖ In unter-redung gestellet / und auff begehren und guhtbefinden der Hoochlöblichen Deutsch- ‖ Zunfft herfür-gegeben. ‖ Hamburg / Bey Heinrich Wernern / ‖ Im Jahr 1643."[1])

Hieran reiht sich:

„Teutsche Orthographi ‖ Auß der H. Bibel ‖ den Knaben ‖ Zum Nachricht auff- ‖ gesetzt ‖ Von ‖ JOHANNE GIRBERTO ‖ Gym. Mulhusini ‖ Rectore ‖ MULHUSI ‖ Typis Joh. Hüteri ‖ ANNO 1650."[2])

In dem Rahmen des Titels steht oben herum in Majuskeldruck: „Es sol vnd kan keiner nicht vber vnsere Deutsche Sprache vrtheilen / welcher der-selben nicht gewis noch kundig ist", unten: „Recht deutsch schreiben ist eben so notig / als recht deutsch reden."

Auf die Frage: „Worauß ist denn der Wörter Orthographi zuerweisen?" antwortet der Verfasser, andere Bücher abweisend, daß die Jugend viel sicherer geht, „wenn sie ihren recurs zu der H. Bibel nimbt / vnd in dero wol corrigirten Exemp. auffschlagung der Teutschen Wörter Beschaffenheit erlernet." Und nun stellt er auf 40 Quartseiten in nicht ganz streng alphabetischer Reihenfolge, sondern häufig ähnlich lautende an einander reihend, gegen 1500 Wörter zusammen und belegt die allermeisten durch ein Citat aus der Bibel, einige wenige durch ein Sprichwort oder einen selbst gemachten Satz. Ein paar Beispiele genügen: „Bäsem Scopae. Luc. XI, 25. Er finds mit Bäsem geferet. ‖ Bösem Malo. 1. Pet. III, 9. Vergeltet nicht böses mit bösem." „Feld. Rus. Joh. IV, 35. Sehet in das Feld / es ist schön. ‖ Fällt. Cadit. Eccl. IV, 9. Fällt jhr einer / so hilfft jhm sein Gesell auff. ‖ Fellt. Caedit. Syr. V, 15. Den Menschen fellt seine eigene Zunge."

---

[1]) Auf der Königl. Bibliothek zu Berlin mit den beiden Büchern von Gueintz in einem Bande.

[2]) Auf der Königl. Bibliothek zu Berlin.

Von demselben Verfasser ist:

„Die Deütsche ‖ Grammatica ‖ oder Sprachkunst / ‖ auß ‖ Denen bey dieser Zeit gedruckten ‖ Grammaticis, vornemlichen ‖ Johannis Claji Hertzb. Anno 1587. ‖ Vinariensis zum newen Methodo. Anno 1618. ‖ Christ. Gueintzii R. Hal. Anno 1641. 24. Mart. ‖ Justi Georg. Schottelii Anno 1641. 6. Jul. ‖ zusammen getragen / in kurtze Tabellen ‖ eingeschrenckt / ‖ vnd ‖ Dem öffentlichen Liecht endlichen auff mehr- ‖ mahliges Anhalten vbergeben ‖ von ‖ JOHANNE GIRBERTO ‖ Gymnasiarchâ p. t. ‖ In des Heil. Röm. Reichs Stadt ‖ Mülhausen in Düringen ‖ Anno 1653. ‖ Vnter Churfürstl. Sachs. Privilegio. ‖ Typis Johannis Hüteri." [1])

In dem Rahmen um den Titel steht oben herum: „Wenn vnsere Jugend in der Edelen vnd vollkommenen Deutschen Sprache wol vnterrichtet ist / wird sie desto leichtlicher zu den anderen gelangen können." Unten: „Grammatica ist der Anfang vnd Grund aller Künste."

Auf Grund der auf dem Titel genannten vier Bücher (über deren letztes weiter unten berichtet wird) hat der Verfasser „nach dem Methodo der Latein- Griech- vnd Hebräischen / auch die Deutsche Sprachkunst in gewisse Tabeln eingerichtet", die er mit eingeschlagenen Pfählen vergleicht. „Ein junger Bawm / der zu wachsen angefangen / lässet sich durch den Pfal / an welchen er gebunden / gleich richten: Solte vnsere Jugend / wenn sie sich an diese woleingeschlagene Pfäle anbinden läst, nicht gerade werden?"

Die 78 Tabellen geben die damaligen Normen in recht übersichtlicher Weise. Ohne übermäßigen Raum in Anspruch zu nehmen, ist es indessen unmöglich, davon eine Anschauung zu geben; jede vollständige Tabelle nimmt eine Quartseite und darüber ein. Nur einer Tabelle gegen Ende des Buchs „Von der verenderlichen Wortfügung" sei Erwähnung gethan. Hier wird der Inhalt des Satzes: „Der Reiche — Mann ist endlich gestorben" mit Benutzung der sechs Casus: der reiche Mann, des reichen Mannes u. s. w. in 34 verschiedenen Sätzen wiedergegeben, z. B.: „Der Reiche Mann hat die Hütten des Fleisches endlich abgelegt." — „Des Reichen Mannes Seele hat endlichen die leibliche Wohnung verlassen müssen." — „Dem Reichen Manne hat es endlich in seinen besten Jahren das Leben gekostet." — „Den Reichen Mann hat der grawsame Tod auch in seine Clammern bekommen." — „O du Reicher Mann / du bist endlich des Menschlichen Wesens auch entnommen worden." — „Von dem Reichen Manne hat der Tod den anvertrawten Zoll des Lebens eingefordert." Die beiden letzten Sätze sind: „Von dem Reichen Manne haben endlich auch die Würmer sich satt gefressen. — — haben nach dem Tode die Teuffel auch einen guten Braten in die Hölle bekommen."

Bei einem andern Mitgliede der Fruchtbringenden Gesellschaft, bei Georg Philipp Harsdörffer, der 1644 auch den „Hirten- und Blumenorden an der Pegnitz" stiftete, finden wir neben vielen geschmacklosen Spielereien gesunde und förderliche Gedanken. In seinem „Specimen philologiae germanicae, continens disquisitiones XII de Linguae nostrae vernaculae Historia, Methodo, et Dignitate. — Norimbergae Impensis Wolfgangi Endteri. M.DC.XLVI." [2]) verlangt er, daß den zarten Seelen

[1]) Auf der Königl. Bibliothek zu Berlin mit der vorher genannten „Orthographie" und mit einer nach denselben Prinzipien wie die deutsche bearbeiteten lateinischen Grammatik desselben Verfassers vom Jahre 1636 in demselben Bande. 1636 war Girbert Rektor der Schule zu Nordhausen.

[2]) Von den jetzt zu besprechenden Büchern befindet sich, wenn nichts anderes bemerkt ist, ein Exemplar in meinem Besitz.

der Knaben zugleich mit den Anfangsgründen des Lateins die Fundamente unserer Muttersprache mit Fleiß eingeprägt werden sollen; er verheißt dem Fürsten unsterblichen Ruhm, der zuerst einen Professor der deutschen Sprache an seiner Universität anstellen werde; er preist an verschiedenen Stellen die Vorzüge der deutschen vor der lateinischen Sprache und spricht die Überzeugung aus, daß die Zeit kommen werde, in der man das Monopol der lateinischen Sprache abschaffen und die andern Künste und Wissenschaften, so zu sagen, aus erster Hand kaufen werde.

Ein anderes Buch von Harsdörffer, „Poetischer Trichter / ‖ Die ‖ Teutsche Dicht- und Reimkunst / ‖ ohne Behuf der lateinischen Sprache / ‖ in VI. Stunden einzugiessen. ‖ — Nürnberg / ‖ — MDCXLVII," das uns wegen dieses Titels mit Unrecht lächerlich geworden ist, gehört deshalb hierher, weil es in einem Anhange „von der Rechtschreibung und Schriftscheidung" handelt. Hier heißt es: „Der Grund der Rechtschreibung beruhet I. auf richtigen Ursachen / oder II. auf der Gewonheit / so die Gelehrten an- und eingeführet. Wo die Ursachen aufhören, fänget die Gewonheit an: Ich will sagen; wo man keine Ursachen geben kan / folget man billich der gebräuchlichen Mundart / und lässet die blinde Gewonheit des unverständigen Pövelvolks an seinem Ort verbleiben: Massen der Buchstaben Amt / und Eigenschaft ist / den Laut und Ton der wolausgesprochenen Wörter / deutlichst und vernemlichst / zu bilden / und auszuwürken." Ferner: „Es ist bißhero aus einem beliebten Mißbrauch / bey allen selbstständigen Nennwörtern (Nominibus substantivis) ein großer Buchstab Anfangs gebrauchet worden, welcher doch nur in gewissen Fällen dienen solte / als: I. Zu Anfang einer gantz neuen Meinung / mit einem neuen Absatz. II. zu den eignen Namen, Aemtern / Künsten / und denen Wörtern / so was Sonderliches bedeuten. III. zum Unterscheid / als in dem Zehlwort Ein / und dem Geschlechtwort ein 2c. Doch muß man hierinnen einem ieden seine Meinung lassen; weil solches alles keine Glaubenssachen belanget."

Gueintz, Harsdörffer, Girbert sind also die Männer, die jeder in seiner Weise im Sinne des Programms der Fruchtbringenden Gesellschaft auf unserm Gebiete arbeiteten; aber sie blieben weit davon, dieses Programm zu erfüllen. Was die Fruchtbringende Gesellschaft immer von neuem plante, eine ausführliche, d. h. erschöpfende wissenschaftliche Grammatik der Sprache, ein großes Wörterbuch, worin zugleich der ganze poetische und rhetorische Sprachschatz enthalten sein sollte, stockte nicht bloß durch den Krieg, sondern noch mehr durch die Ergebnislosigkeit jedes Arbeitens mit vereinten Kräften. Wo es die Sammlung der Geisteskraft auf eine im Geiste selbst noch als Embryo schlummernde Idee gilt, kann nur der einzelne etwas thun. Und dieser eine fand sich zunächst in Justus Georgius Schottelius (geb. zu Eimbeck 1612, seit 1642 Beisitzer im fürstlichen Hofgerichte und Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft, seit 1653 braunschweig. Hof-, Kanzlei- und Kammerrat zu Wolfenbüttel, gest. 1676).

Er hatte schon mehrfach die deutsche Grammatik zum Gegenstand schriftstellerischer Arbeiten gemacht, nämlich in: „Teutsche Sprachkunst. Abgetheilet in Drey Bücher. Braunschweig 1641." — „Der Teutschen Sprach Einleitung. Lübeck 1643." — „Teutsche Sprach Kunst / Vielfaltig vermehret und verbessert / — Zum anderen mahle heraus gegeben im Jahre 1651. Braunschweig."[1]) Endlich faßte er den ganzen Schatz seines

[1]) Außerdem erschien noch von ihm: „Teutsche Vers- oder Reim Kunst darin Unsere

Wissens in dem Werke zusammen, das folgenden etwas langen, aber bezeichnenden Titel führt:

„Ausführliche Arbeit ‖ Von der ‖ Teutschen ‖ Haubt Sprache ‖ Worin enthalten ‖ Gemelter dieser Haubt Sprache Uhrankunft / ‖ Uhraltertuhm / Reinlichkeit / Eigenschaft / Vermögen / Unvergleichlich- ‖ keit / Grundrichtigkeit / zumahl die Sprach Kunst und Vers Kunst Teutsch und guten ‖ theils Lateinisch völlig mit eingebracht / wie nicht weniger die Verdoppelung / Ableitung / die ‖ Einleitung / Nahmwörter / Authores vom Teutschen Wesen und Teutscher Spra- ‖ che / von der verteutschung / Item die Stammwörter der Teutschen ‖ Sprache samt der Erklärung und derogleichen ‖ viel merkwürdige Sachen. ‖ Abgetheilet ‖ In ‖ Fünf Bücher. ‖ Ausgefertiget ‖ Von ‖ Justo Georgio Schottelio D. ‖ Fürstl. Braunschweig:Lüneburg. Hof- und Consi- ‖ storial-Rahte und Hofgerichts Assessore. ‖ Nicht allein mit Röm: Käyserl. Maj. Privilegio, sondern auch ‖ mit sonderbarer Käyserl. Approbation und genehmhaltung / als einer gemeinnutzigen ‖ und der Teutschen Nation zum besten angesehenen Arbeit / laut des ‖ folgenden Käyserl. Privilegii. ‖ Braunschweig / ‖ Gedruckt und verlegt durch Christoff Friedrich Zilligern / ‖ Buchhändlern. ‖ Anno M.DC.LXIII.“

Das erste der fünf Bücher (S. 1—170) des ganzen Quartbandes enthält zehn „Lobreden von der Uhralten Teutschen Haubt Sprache“. Das zweite (S. 171—690) begreift „die Wortforschung der Teutschen Sprache / Samt vielen merk- und denkwürdigen Sachen; so die Teutschen Wörter / und sonst der Alten Teutschen Sitten und Wesen betrift“. Das dritte (S. 691—790) handelt „von der Wortfügung / Das ist: Von kunstmessiger Zusammenfügung und hergebrachtem guten Gebrauche Der Teutschen Wörter“. Das vierte (S. 791—997) begreift „die Teutsche Verskunst oder Reimkunst“. Das fünfte (S. 998—1466) enthält „Sieben Tractate“, unter diesen: „Die Sprichwörter der Teutschen. Von denen Authoren / welche vom Teutschen Wesen / was Geschichte / Landart und Sprache betrift / geschrieben. Anleitung und Nachricht recht zuverteutschen. Die Stammwörter der Teutschen Sprache nebst jhrer Erklärung.“ Der Text des Buches ist deutsch und lateinisch, doch vielfach so, daß die deutschen und lateinischen Abschnitte sich nicht sowohl decken, als vielmehr ergänzen.

Es ist natürlich unmöglich, von dem Inhalte auch nur eine annähernde Vorstellung zu geben. Ich beschränke mich darauf, eine Reihe von Einzelheiten herauszuheben, die betreffs des allgemeinen Standpunktes des Verfassers oder für die Entwickelung des Grammatikalischen von Bedeutung sind.

S. 158 f. „Es ist — fast lächerlich / daß ein und ander / sonderlich aus Meissen / jhnen einbilden dürfen / der Hochteutschen Sprache / jhrer Mundart halber / Richter und Schlichter zu seyn / ja so gar sich erkühnen / nach jhrem Hörinstrument, und wie sie nach beliebter Einbildung jhre Ausrede dehnen / schlenken / schöbelen und kneiffen / die Hochteutsche Sprache / auch in jhrer natürlichen unstreitigen Grundrichtigkeit zuenderen / und solches als große Meisterstükke öffentlich als was köstliches und nötiges hervorzugeben / wodurch das rechte höchstlöbliche Sprachwesen (so viel die Ausrede / Bildung und Rechtschreibung der Wörter betrift) auf ein lauter ungewisses und Triebsand wolte gesetzet werden; — Die rechte Meißnische Ausrede / wie sie zu Leipzig / Merseburg / Wittenberg / Dresden üblich / ist lieblich und wollautend / und hat in vielen Wörtern das Hochteutsche sich wol darauf gezogen / wie breit und verzogen aber der

---

Teutsche Muttersprache, so viel dero süßeste Poesis betrift, in eine richtige Form der Kunst zum ersten mahle gebracht worden. Franckfurtt — im jahre 1656.“

Meisnische Dialectus auf dem Lande und unter den Bauren sey / ist nicht unbewust. Man weiß auch nunmehr wol / wie das Teutsche zusprechen / und recht zuschreiben / und bedarf des sich immer hervormengenden neuerlichen Ungrundes nicht." S. 174. „Die Hochteutsche Sprache — / davon wir handelen und worauff dieses Buch zielet / ist nicht ein Dialectus eigentlich / sondern Lingua ipsa Germanica, sicut viri docti, sapientes & periti eam tandem receperunt & usurpant."

S. 181. „Die Wortforschung erfodert eine grundrichtige Erforschung gantzer eintzeler Wörter / nach deren Eintheilung in die Geschlechtswörter (Articulos), Nennwörter (Nomina), Vornennwörter (Pronomina), Zeitwörter (Verba), Mittelwörter (Participia), Vorwörter (Praepositiones), Zuwörter (Adverbia), Fügewörter (Conjunctiones), Zwischenwörter (Interjectiones), Und wie und welcher Gestalt diese neunerley Art Wörter in jhrer Enderung (Motione), Geschlechte (Genere), Zahle (Numero), Zahlendung (Casu), Ergrösserung (Comparatione), Abwandelung (Declinatione), Ableitung (Derivatione), Verdoppelung (Compositione), Zeit (Tempore), Weise (Modo), Zeitwandelung (Conjugatione) und anderen Eigenschaften recht erkant und gebrauchet werden sollen."

S. 193. „Es ist zuwissen / daß in unserer Muttersprache die Stamm-wörter oder Wurtzeln müssen nohtwendig gantz und unzerbrochen bleiben / damit man die Stamm-Buchstaben wisse recht zuunterscheiden von denen wesentlichen / und zufälligen Buchstaben." Damit wird die Verdoppelung des Endkonsonanten begründet gegenüber dem Lehrsatze, „daß kein eintziger überflüssiger Buchstab / so der Rede und dem Worte nicht hilft / sol in Teutscher Sprache gelitten werden."

S. 198. Die Unterscheidung von „Das hoc, illud. Daß ut, quod. Mann vir. Man quando est indicium verbi impersonalis. Man sagt / man muß" wird für die Zukunft durchgesetzt.

S. 200 f. „Der Hauchlaut ist / wan die Stimme einen Laut aushauchet / und zwar diese: Ha / hä / hau / — — / als: Haben / häßig / hauen — — Der Mittelhauchlaut / oder der Vermengte Hauchlaut ist / wan das h / wird nicht vor / sondern hinter den selblautenden gesetzt / dieweil die Ausrede des Wortes eine rechte Aushauchung nicht hat / und dabeneben gleichwol eine solche Länge nicht erfodert / daß der Selblautender müsse gedoppelt werden / dennoch aber ein etwas gezogener / länglicher hauchender Laut / im rechten Ausspruche des Wortes erfodert wird / als: Lehr / Muht / Tuhn / Tohn ꝛc. Lehr doctrina, wird anders ausgesprochen als / Leer vacuus, auch anders als Ler / lern disce."

S. 212. „Es ist gantz unrecht / daß man ein H hinten an einen mitlautenden Buchstab henget / solches bedarf ein Teutsches Wort durchaus nicht / ist auch in Teutscher Sprache gantz ungewöhnlich / ja unmöchlich / daß ein h oder Hauch / am Ende / hinter einem Mitlautenden soll ausgesprochen werden: Schreibt man derwegen nicht recht: Muth / Bluth / Wirth / Noth / ꝛc. sondern daß etzliche die Uhrsache vom Grichschen ϑ nehmen wollen / ist ungründlich / was gehet das Grichsche ϑ die Teutsche Buchstabe oder Wörter an? — — — das h / muß auf den selblautenden folgen / als Tahten / rahten / fehlen / Fürstentuhm ꝛc."

S. 221. „Alle eigene Nennwörter (Nomina propria) und sonst die jenige / welche einen sonderbaren Nachtruk (Emphasin) bedeuten / als Titel / die Tauf- und Zunahmen / die Namen der Länder / der Stäte / der Dörfer / der Völker / der Beamten / der Festtage / ꝛc. wie auch die / so auf einen Punct folgen / werden im Anfange mit einem grossen Buchstabe geschrieben. (Es befindt sich

zwar / daß die Trükkere fast alle selbständige Nennwörter (Substantiva nomina) pflegen mit einem grossen Buchstabe am Anfange zusetzen / es ist aber solches eine freye veränderliche Gewonheit bishero gewesen / und jedem / wie ers hat wollen machen / ungetadelt frey gestanden / soll aber billig hierin eine grundmessige Gewißheit / inhalts angezogener Regul[1]) / beobachtet werden.)“

S. 263. „Die Nahmen der Männer / Männlichen ämter / Männlichen Laster / der Winde / und der Jahrzeiten und Monaten / sind Männliches Geschlechts.“ Diese und die folgenden Regeln entsprechen (wie bei Ölinger u. a.) den allgemeinen Genusregeln der lateinischen Grammatik. — S. 266. „Alle Zusammengefügte oder verdoppelte Nennwörter behalten das Geschlechte / welches ihr Grund oder Grundwort hat / als wenn ich sage das Brunnenwasser / das Eichenholtz / der Birnbaum / ꝛc. alhie ist der Grund / oder das Hauptwort / Wasser / Holtz / Baum.“ — Für die „abgeleiteten“ Substantive gelten Schottel die Endungen: e, el, ey, er, heit, inn, keit, lein, ling, niß, sal, schaft, tuhm, ung[2]), und diese zeigt er (nicht wie Ölinger) alle auch an richtigen Beispielen. — Schließlich macht er es aber noch (S. 270 ff.) wie Clajus; er geht eine große Reihe von Substantiven nach ihren Endbuchstaben durch und mischt hier Substantivstämme und abgeleitete Substantive.

S. 301. „Die Nennwörter werden in vier Abwandelungen getheilet / und ist: Die Erste: wohin gehören alle die / welche Männliches Geschlechtes sind: — Die Andere: wohin gehören alle die Nennwörter / welche Weibliches Geschlechtes sind / — Die Dritte: wohin gehören alle die / welche unbenahmtes Geschlechtes sind / — Die Vierdte: dahin gehören die beystendigen Nennwörter“ (Adjektive)[3]). Die „Vorstellung“ (das Paradigma) für den Pluralis der ersten Abwandelung lautet (S. 305):

„Mehrere Zahl:

Nennendung	Die Bürgere /	Menschen /	Himmele /	Stäbe
Geschlechtendung	derer Bürgerer /	Menschen /	Himmele /	Stäbe
Gebendung	denen Bürgeren /	Menschen /	Himmelen /	Stäben
Klagendung	die Bürgere /	Menschen /	Himmele /	Stäbe
Rufendung	O ihr Bürgere /	Menschen /	Himmele /	Stäbe
Nehmendung	von denen Bürgeren /	Menschen /	Himmelen /	Stäben.“

Gegen den schon damals, wie Schottel selbst sagt, gebräuchlich gewordenen Fortfall der Pluralendung e bei den Substantiven auf er und el sträubt er sich (S. 307) noch aus verschiedenen Gründen.

S. 318. „Die Ableitung wird von der Verdoppelung hierin unterschieden / dieweil die Verdoppelung oder die verdoppelten Wörter aus zweyen / dreyen oder vieren / an sich etwas bedeutenden Wörteren gemacht werden: Die Ableitung aber bestehet darin / wenn etzliche gewisse Endungen / die an sich selbst nichts bedeuten / dem Nennworte beygefüget werden / und zwar nur zu ende.“

S. 616. „Unabsonderliche Vorwörter inseparabiles praepositiones sind welche an sich selbst absonderlicher weise nichts andeuten noch gebraucht werden / sondern entpfangen gleichsam ihren Verstand und Kraft von dem beygesetzten

---

[1]) Vgl. das entsprechende Citat aus Sattler. Wir wissen, daß „die Trükkere“ den Gelehrten gegenüber doch recht behalten haben.

[2]) In meinem Exemplar ist zu den von Schottel gegebenen Beispielen „Hoffnung, Krönung“ in alter Handschrift noch hinzugeschrieben: „except. ſprung et compoſ.“ Vgl. Ölinger.

[3]) Vgl. Clajus.

Worte / und sind folgende: Ant / be / ent / er / ge / her / uns[1]) / ver / un / vol / weg / zer." Diese werden belegt „zur Beweisung deroselbe überreichen kräftigen Füglichkeit / vermittelst anführung einer mächtigen Anzahl gedoppelter Wörter" (Partikelzusammensetzungen, wie wir uns jetzt ausdrücken).

S. 548. „Die Zeit in jedem Zeitworte ist fünferley / als: 1. Die Gegenwertige / (Praesens tempus,) Ich lese / ich höre / ich werde geschlagen. 2. Die Fastvergangene / (Imperfectum,) Ich laß / ich hörete / ich ward geschlagen. 3. Die Vergangene / (Perfectum,) ich habe gelesen / ich bin geschlagen worden. 4. Gantzvergangene / Plusquamperfectum,) Ich hatte gelesen / ich ward geschlagen. 5. Die Künftige / (Futurum,) Ich werde lesen / ich werde geschlagen werden."[2])

S. 549. „Der Zeitwandelungen (Conjugationes verborum,) seynd bey den Teutschen zwo: Die gleichfliessende (Regularis,) und ungleichfliessende (Irregularis,) oder die ordentliche und unordentliche. Zu der ersten oder zu der gleichfliessenden Zeitwandelung gehören alle die Zeitwörter / welche einerley Stambuchstaben behalten in ihren abfliessenden Zeiten. — Zu der anderen oder ungleichfliessenden Zeitwandelung gehören alle andere Zeitwörter / welche nicht einerley Stammbuchstaben in ihren abfliessenden Zeiten behalten." — S. 569. „Man kan die Formirung der ungleichfliessenden Teutschen Zeitwörter nicht leichtlich in etzliche Lehrsätze fassen / sondern es müssen dieselbige / gleich wie die verba anomala apud Graecos & Gallos zu gedächtnisse gefasset werden." Sie werden daher (freilich nicht vollständig) in alphabetischer Reihenfolge mit ihren Hauptformen vorgeführt[3]). In dieser Beziehung bleibt also Schottel bei weitem hinter Kromayer zurück.

Von einer Satzlehre in unserem Sinne ist hier wie bei Schottels Vorgängern noch nicht die Rede. Was hier Syntax, „Wortfügung" oder „kunstmessige Zusammenfügung" genannt wird, läuft auf eine Aufstellung der Regeln über Einstimmigkeit und Abhängigkeit hinaus.

Ich hebe folgende Regeln hervor: „Es sind etliche Zeitwörter / welche zwo Klagendungen zugleich an sich nehmen / als: Lehren / nennen / uhrteihlen / heissen / machen / fragen." (S. 752) — Die Vorwörter / welche mit der Geschlechtsendung gefüget werden / sind diese: Ausserhalb / innerhalb / hinterhalb / oberhalb / unterhalb / diesseit / jenseit / seit oder sint / sieder / mitten / zumitten / vonwegen / wegen / von=her / umwillen / lang / halben." (S. 765) „Es sind noch etliche andere Wörter / welche auch in Art der Vorwörter sehr oft und zierlich gebraucht werden / und nehmen die Geschlechtsendung an sich / als: Vermöge / kraft / laut / inhalts / besage / vermittelst / mittelst / angesehen / unangesehen / unverhindert / unabbrüchig / vorgengig / erwogen / unerwogen." (S. 766) — Die Vorwörter / welche mit der Klagendung gefüget werden / sind folgende: Durch / gen / für / ohn / um / wider / sonder." (S. 767) — „Die Vorwörter / welche mit der Nehmendung gefüget werden / sind folgende: Aus / binnen / inwendig / mit / nahe / nach / nechst / ob / von / zu." (S. 768) — „Die Vorwörter / welche beydes mit der Klag= und Nehmendung gefüget werden / sind folgende: An / auff / ausser / bey / gegen / hinter / in / neben / nebenst (beneben) / über / unter / vor / zwischen." (S. 769) „Es werden in etzlichen Bücheren und Briefen diese Vorwörter für und vor / gar verändert / vermenget und unrecht gebrauchet: Die doch an sich deutlich / rein und gewiß. Denn für bedeutet pro, und nimt allemahl den Accusati-

---

[1]) Nach den folgenden Beispielen Druckfehler für mis.

[2]) Darunter steht als Anmerkung: „Es ist noch eine Art der zukünftigen Zeit / Futurum perfectum genannt / wird formirt durch werde haben / oder würde haben: wenn ich würde geschrieben haben / nach dem er würde getrunken haben."

[3]) Unser lügen lautet noch bei Schottel „liegen. Ich liege, du leugst, er leugt, wir liegen, ich log u. s. w."; unser liegen dagegen: „ligen. Ich lige, du ligest, er liget oder ligt, ich lag u. s. w."

vum an sich: vor aber bedeutet antè, coram, prae, und nimmt beydes den Accusativum und Ablativum zu sich." (S. 771) — —

Dreizehn Jahre nach diesem eben beschriebenen Hauptwerke Schottels ließ derselbe endlich noch auf Anregung eines Braunschweiger Schulmannes, des Professors Christoph Schrader zu Helmstädt, der bei seinen Inspektionen der klassischen Schulen bemerkt hatte, daß die jungen Leute in ihren schriftlichen Arbeiten fast noch mehr Verstöße gegen die deutsche Sprache als gegen die lateinische machten, erscheinen:

„Brevis & fundamentalis || Manuductio || ad ORTHOGRAPHIAM || et || ETYMOLOGIAM || in Lingua Germanica. || Kurtze und gründliche || Anleitung || Zu der || Recht Schreibung || Und zu der || Wort Forschung || In der || Teutschen Sprache. || Für die Jugend in den Schulen / und sonst || überall nützlich und dienlich. || Braunschweig / || Gedruckt und verlegt durch Christoff Friederich || Zilligern / Im Jahr 1676."

Auf dem Titel steht also der Name des Verfassers nicht; derselbe ergibt sich aber aus einem lateinischen Briefe Schraders, der hinter dem „Vorberichte" abgedruckt ist. „In diesem Büchlein [von 223 S.] wird / Behuf der Jugend / eine grundmäßige Anleitung gegeben / und beständige Nachrichtung ertheilet / wie mit der Orthographia oder Rechtschreibung in Teutscher Sprache durchgehends recht und gebräuchlich zuverfahren; auch wird zugleich haubtsachlich angezeiget / wie mit ordentlicher Erkündigung bey der Etymologia oder Wort Forschung in Teutscher Sprache es anzufangen." Das Ganze erscheint als ein kurzer Auszug aus dem großen Werke; einzelnes ist aber einfacher und deutlicher gefaßt als dort. Jedenfalls ist das Büchlein ein für die höheren Schulen damaliger Zeit brauchbarer Abriß der Orthographie und der Wortlehre gewesen. — —

Ein anderes Lehrbuch der Orthographie von einem Mitgliede der deutschgesinnten Genossenschaft liegt uns vor in:

„M. Johan Bellins || Hochdeudsche || Rechtschreibung; || darinnen || die insgemein || gebräuchliche Schreibart / || und derselben / in vielen || stükken / || grundrichtige Verbässerung / || unforgreiflich gezeiget || würd. || Lübek / auf Michael Volken Kosten / || gedrükt bei säl: Smalhärzens Erben / || im jare Kr. 1657."

Wenn der Verfasser (nach seiner Unterschrift „Wismarscher Schul R." [ektor]) sich in dem „notwändigen Forbericht an den günstigen Läser" beklagt, daß sein „meistes tun und dichten sich von straffsüchtigen / und gemeiniglich unverständigen eselsköpfen mus laßen richten", so ist für uns klar, daß seine Leistungen bei den Zeitgenossen nicht in besonderem Ansehen standen, und mit dem vorliegenden Buche erwarb er sich auch keinen besonderen Ruhm. Die Welt ist nun einmal für nicht durchaus begründete Neuerungen wenig dankbar, und so ging man auch über Bellins „grundrichtige Verbässerung" zur Tagesordnung über. Es ist indessen zu bemerken, daß er in seiner „Verbässerung" von späteren bei weitem überflügelt wurde[1]).

---

[1]) Eccard in seiner „Historia studii etymologici linguae Germanicae hactenus impensi" (Hannover 1711) führt noch ein von Bellin i. J. 1660 herausgegebenes Buch an: „Syntaxis Praepositionum Teutonicarum; Deutscher Forwörter kunstmässige Fügung, nebenst forhergesätzter notwendig erforderter Abwandelung der Geschlächt- Nänn- Fürnänn- und Mittelwörter." Danach sagt Eccard (Eckhart): „Utroque in opusculo quaedam bonae notae cogitata occurrunt et commendari mererentur labores viri non indocti, nisi orthographica Caesii haeresi infectus esset." (S. 222.)

Anerkannt von den Zeitgenossen und Nachfolgern ist dagegen:

„Andreas Tscherning's || Unvorgreiffliches Bedencken || über etliche mißbräuche in der || deutschen || Schreib- und || Sprach-Kunst / || insonderheit || der edlen Poeterey. || Wie auch || Kurtzer Entwurff oder Abrieß einer deutschen || Schatzkammer / || Von schönen und zierlichen Poë- || tischen redens-arten / umbschreibungen / || und denen dingen / so einem getichte son- || derbaren glantz und anmuht geben || können. || Lübeck / || In vorlegung Michael Volcken / || Gedruckt bey sel: Schmalhertzens Erben / || Im 1659 sten Jahre."

Der auch als Dichter bekannte Verfasser dieses Buches bringt nichts Vollständiges, Systematisches, sondern er stellt nur zusammen, was „bey der so fruchtbaren und reichen erndte der deutschen Sprachfrüchte" ihm noch „nachzustoppeln hinterlaßen und geblieben sey". Er unterwirft Einzelheiten aus dem Gebiete der Rechtschreibung und der Biegungslehre (z. B. ob deutsch oder teutsch, ob geschahe oder geschach, war oder was, ob fremde Eigennamen auf deutsche Art dekliniert werden können u. dgl.) einer verständigen Beleuchtung und behält fast immer sowohl den Konservativen wie den Neuerern gegenüber recht. Seine Beispiele entnimmt er Martin Opitz oder Paul Fleming, und in seinen Entscheidungen stützt er sich meist auf den Wittenberger Professor August Buchner. —

Ganz anders geartet ist folgendes Buch:

Zu Gottes / || Und der hoochdeutschen Spraache / || Lob und Ehren / || M. Isaac Pölmanns / von Mark Neukirchen aus dem Vogdlande / || Predigers zu Schönberg und Langwitz[1]) / || Neuer hoochdeutscher || Donat / || Zum Grund gelegt || der neuen hoochdeutschen Grammatik. || In diesem Donat wird nach bester Lehr Art / || ordentlich vorgestellet || 1. Die hoochdeutsche Declinatio. || 2. Adjectivorum Formatio. || 3. — Motio. || 4 — Comparatio. || 5. Verborum Conjugatio. || Facta est autem INDUCTIO, si non omnium, certe po- || tiorum PARADIGMATUM, ut ne quis possit excogitare || et dare INSTANTIAM. || 16 BEROLINI, sumptibus Autoris, 71. || Ex OFFICINA RUNGIANA."

So sonderbar der Titel, so sonderbar das ganze Buch; aber es zeugt trotzdem von einer feinen Beobachtungsgabe des Verfassers, von treuem Fleiße und großer Selbständigkeit des Urteils. In der kurzen Zuschrift an die kurmärkischen Stände schreibt er: „Es ist — gewiß / — daß die Hoochdeutsche Spraache in der vorigen und itztlauffenden hundertjährigen Zeit aufs höchste gestiegen / und zür Vollkommenheit gelanget; Gleichwol mangelt noch die — gleichdurchgehende Einlichkeit der Hoochdeutschen Spraache / drumb hat man bisher keinem Außländer methodicè & in praeceptis, sondern nur ex usu die Hoochdeutsche Spraache beybringen können. Ein solches ins Werk zu richten" habe er sich unterfangen und „innerhalb zwei Jahren eine Span-neue Hoochdeutsche Spraachkunst verfertiget." Nach einem Danke für „ein erkleckliches subsidium" zu den Druckkosten ruft er selbstbewußt: „Und sol dieser Donat der Märcker Hoochdeutscher Donat seyn und heissen." Der Inhalt des 100 Quartseiten fassenden Buches ist halb lateinisch, halb deutsch, bald in Prosa, bald in Versen verfaßt. Ungemein wunderlich ist die Vergleichung der Sprachformen mit den Mondphasen. Z. B.:

---

[1]) Schöneberg und Lankwitz sind Dörfer bei Berlin. Seit Jahren bilden sie nicht mehr eine Parochie.

S. 3. „Fünff Endungen (e, es, em, en, er) können traun nicht viel declinationes machen. Ergò, procul dubio I. Una est Declinatio in DONATO Germanico, quemadmodum una eſt Luna in caelo.

Denn

Gleich wie der Mond itzt v☺ll sich an dem Himmel zeiget:
Bald halb ☾: bald hörnig (: bald der Sonnen zu sich neiget/
Und gleichsam gar nicht ist/ weil niemand sehen kann/
Drey gantzer Tage lang/ den schwarzen ● Himmel=Mann:
So ists beschaffen mit der DECLINATION
Hochdeutscher Sprache: Die/ ob sie sich zeiget schon
Als voller Mond ☺ zu erst: Doch wird sie bald geringe/ ☾/ (:
Bald schwartz ●: So daß man sie kaum merket aller Dinge."

S. 4. „Modus declinandi eſt triplex: Plenus ☺: Medius ☾, quò pertinet bicornis (: & novilunius ●. 1. Zum vollen Mond/ ☺/ gehören lauter ADJECTIVA. Et hic Modus declinandi rapit & capit omnes quinque terminationes declinantes, e, es, em, en, er, hinc rectè vocatur Plenus. 2. Zum Mittelmond ☾/ und zum Zweyhörnigen (/ gehören lauter SUBSTANTIVA. Et quia hunc modum deficiunt quaedam ſyllabae declinantes, praeſertim em, & pro re natâ, e, er, & en: hinc rectè vocatur MEDIUS & Bicornis. 3. Zum schwartzen Mond ● gehören so wol ADJECTIVA, als SUBSTANTIVA, Et hic in univerſum abſolvitur unicâ illâ terminatione euphonicâ en/ id quod docebunt Paradigmata."

Diese Paradigmata sind sehr übersichtlich und zeigen fast durchgängig die heutige Norm, auch in der Anzahl der Casus. Gegen die Abschwächung der Endungen des Adjektivs hat er vergeblich angekämpft; er verteidigt nämlich z. B. „In öffentlichem unehrlichem Leben" gegenüber „in öffentlichem unehrlichen Leben", ferner „Prediger 7/ 10. Seyn nicht schnelles Gemüths zu zürnen. Contra: Opitz: einfältigen Gemüthes seyn". Zu einem Satze von Schottelius: „Es ist besser/ heßlicher Gestalt/ als heßlichen Gemüthes seyn", bemerkt er: „Worumb nicht auch; heßlichen Gestalt seyn".

Gegenüber Schottelius haben bei ihm die Maskulina und Neutra auf el und er im Pluralis keine Endung: „Aber nur zwey foeminina, die Mutter/ die Tochter."/

Die einzelnen Formen sind meist durch Beispiele aus der Bibel, selten aus Opitz, Tscherning u. a. belegt.

Die Konjugation ist auch nur eine nach Pölmann, aber die Art zu konjugieren ist eine doppelte (S. 65): „Integer & Euphonicus. — Verbi integrè conjugandi NOTA eſt Perfectum Infinitivi finiens et vel t/ e. g. schaffen/ curare, geschaffet haben/ mahlen/ pingere, gemahlet haben/ verderben/ perdere, verderbet haben. Verbi euphonicè conjugandi NOTA eſt Perfectum Infinitivi finiens en/ e. g. schaffen/ creare, geschaffen haben/ malen/ molere, gemalen haben/ verderben/ perire, verdorben seyn.

Die Verben der letzteren Art sind hier zum erstenmale in Gruppen gebraucht, die unsern heutigen Normen nahezu entsprechen; ja, innerhalb jeder Gruppe ist die Aufzählung (nach dem auslautenden Stammkonsonanten) die noch jetzt übliche. Von jeder der 15 Gruppen führe ich das erste Beispiel an: grabe grub gegraben — schlafe schlief geschlafen — gebe (gibest gibst) gab gegeben — breche brach gebrochen — fechte focht gefochten — sterbe sturbe vel starb gestorben — bitte bat gebeten — binde bunde vel band gebunden — komme kam gekommen — stoße stieß gestoßen — rufe rief (ruffete) gerufen & gerufet — haue hieb gehauen — bleibe bliebe vel bleib geblieben — leide litte & leid gelitten — fliebe flob gefloben. Eine 16. Gruppen bilden noch „quaedam ambidextra: bellen (gebellet und gebollen haben), pflegen (gepfleget und

gepflogen haben), rächen —, verheelen —, überhebt haben überhoben, wirren (verwirret und verworren)."

Wir sehen, an treuem Fleiße hat es Pölmann wahrlich nicht gefehlt, und bei aller seiner Schrullenhaftigkeit[1]) hat er hier ein Ziel erreicht, in dem er während der nächsten 148 Jahre kaum überholt worden ist. — Bemerken will ich schließlich noch, daß zu vielen euphonicè konjugierenden Verben „Deducta" hinzugefügt sind, und daß hier auch allermeist das Richtige getroffen ist; nur in wenigen Fällen folgt er schlechten Gelüsten, z. B. „lauffen. hinc der Lauff: inverte, ſonat faul / eſt ergò propriè faul / der nicht läuft und eilet." — —

Einen bedeutenden Fortschritt, vor allem in der wissenschaftlichen Erfassung und dann auch in der wissenschaftlichen Darstellung, zeigt

„Daniel Georg Morhofen ‖ Unterricht ‖ Von ‖ Der Teutschen Spra- ‖ che und Poesie ‖ deren Uhr- ‖ sprung / Fortgang und ‖ Lehrsätzen. ‖ Wobey auch von der reimenden Poe- ‖ terey der Ausländer mit mehren ge- ‖ handelt wird. ‖ KJEL / ‖ Gedruckt und verlegt durch Joachim Reumann / ‖ Acad. Buchdr. im Jahr 1682."

Morhof (geb. 1639 zu Wismar, seit 1660 Professor an der Universität Rostock, 1665 an der Universität Kiel, gest. 1691 auf der Reise zu Lübeck), ein Gelehrter von dem ausgebreitetsten Wissen auf verschiedenen Gebieten, sucht die Bestrebungen zusammenzufassen, die sich bis dahin in den verschiedenen Ländern für die Erforschung der germanischen Sprachen geltend gemacht hatten. Er kennt u. a. die von Franciscus Junius (1589—1677) besorgte, i. J. 1665 zu Dordrecht erschienene erste Ausgabe des Codex argenteus, die von demselben Forscher herausgegebenen althochdeutschen und angelsächsischen Sprachdenkmäler und die ebenfalls i. J. 1665 zu Kopenhagen zuerst veröffentlichten Edden. So ist es erklärlich, daß bei ihm die ersten wirklichen Anfänge einer rationellen Etymologie zu finden sind. Zum erstenmal begegnet man bei ihm Zusammenstellungen, wie: celare — „helen", cornu — Horn (S. 38), „hortus, Gart / hesternus gestern / hostis, Gast / granum, Korn / Kern / aper, Eber / porcus, Borg / piscis, Fisch" (S. 118), freilich neben vielem Willkürlichen und Verkehrten. Zu seinen Absonderlichkeiten gehört sein Versuch, darzuthun, daß das Griechische und Lateinische zu einem guten Teil vom Deutschen stamme, „daß die alte Scythische die rechte Hauptquelle der Europeischen Sprachen sey / auß welcher die alte Teutsche und Gothische zu erst entsprungen: wo sie nicht fast eben dieselbe gewesen / und der Griechischen und Lateinischen zum Theil ihre Stammwörter gegeben" (S. 68). Nicht übel ist dagegen, wenn er lehrt, „daß man gar genau die Veränderung der Vocalium und Conſonantium in acht nehme / woran ein grosses in den Derivationibus der Wörter gelegen. Die allzu grosse Gleichheit ist viel verdächtiger / als wenn einiger Unterschied in den Wörtern ist: Es were denn / daß eine Gleichheit der Bedeutung da sey / welches die erste und beste Art der Etymologie ist." (S. 92 f.) „In den Wörtern ist nichts veränderlicher / als die Vocales." (S. 109) „Die

[1]) Elias Caspar Reichard (Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst. Hamburg 1747) schreibt über ihn: „Im Jahr 1652 war er Subrector am Klostergymnasio zu Berlin. Hernach ist er auf dem Lande, nahe bey Berlin, nämlich zu Schöneberg und Langwitz Prediger geworden. In seinem Kopfe muß es zuweilen gespüket haben. Denn als Pfarrer hat er unter die Mißiven und Circularschreiben, die er bekommen, öfters zu setzen pflegen: Subſcripſit Poelmann pulcro de monte Magiſter. Daher hat man ihn auch, zum Spaß, Magiſtrum de pulcro monte genennt. Mehr kann ich von diesem Manne nicht berichten."

Consonantes werden auch in einander verwandelt/ nachdem sie ihnen untereinander verwandt/ oder von einem organo gebildet werden.“ (S. 111) „Hie kan nun gar wol eine gewisse Richtigkeit getroffen und feste Regulen auß inständiger Observation gezogen werden.“ (S. 105) Dem Kenner klingt das wie eine Prophezeiung der Lautverschiebungsgesetze Grimms. — In den kurzen Ausführungen „von der Orthographia“, „von der Etymologiâ“, „von der Syntaxi der Teutschen Sprache“ lehnt sich Morhof meist an Schottel an; nur in einzelnem geht er über ihn hinaus. Gegen die „Novatores“ („worunter Bellin in seiner Rechtschreibung der vornehmste ist“) erklärt er sich entschieden. (S. 477) Schottel gegenüber billigt er ebenso wie Pölmann die Pluralendung e der Substantive auf er und el nicht mehr; es ist „die Gewohnheit/ die den pluralem dem singulari gleich machet/ vorzuziehen“. (S. 478) — Bei Ergründung der Abstammung der Wörter muß nach ihm auf die älteren germanischen Sprachen Rücksicht genommen werden. „In Teutscher Sprache hat man eine grosse Menge solcher Wörter/ deren Uhrsprung niemand errathen kan: wer aber die monumenta der alten Teutschen Sprachen nachsiehet/ und auff die Veränderung der Buchstaben acht hat/ der wird sich bald darin finden. Dergleichen Arbeit ist von keinem Teutschen noch zur Zeit vorgenommen/ nur daß Vorstius[1]) in seinem Specimine observationum in linguam vernaculam folgende Wörter zur Probe vor gebracht: “ u. s. w. (S. 492) Die angeführten Wörter „ruchloß“, „Beicht“, freund und feind“ werden auch in der That ganz richtig erklärt. — Als Ableitungsendungen, die bei Schottel ausgelassen sind, bezeichnet Morhof (ebenfalls nach Vorstius): de, wie in: „freude/ begierde/ ziehrde/ gelübde“, ft und st, „brennen/ brunst/ ankommen/ ankunfft/ gönnen/ gunst/ vernehmen/ vernunfft 2c.“ (S. 507) — Die Hauptbedeutung unseres Buches liegt indessen darin, daß es der erste Versuch einer Geschichte der deutschen, ja, der gesamten neueren europäischen Poesie ist, und das kann hier nicht erörtert werden. — —

Im Jahre 1690 erschienen Bödikers „Grund-Sätze Der Deutschen Sprachen“, über die indessen ausführlich im folgenden Abschnitte berichtet werden soll, da ihr Einfluß im wesentlichen erst im nächsten Jahrhundert begann.

Von Wichtigkeit ist, daß im letzten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts noch einer der Pläne der Fruchtbringenden Gesellschaft, wie ein anderer einst durch Schottel, durch Kaspar von Stieler zur Ausführung gebracht wurde. Im Jahre 1691 erschien nämlich:

„Der ‖ Teutschen Sprache ‖ Stammbaum und Fortwachs/ ‖ oder ‖ Teutscher Sprachschatz/ ‖ Worinnen ‖ alle und iede teutsche Wurzeln oder Stammwörter/ ‖ so viel deren annoch bekant und ietzo im Gebrauch seyn/ ‖ nebst ihrer Ankunft/ abgeleiteten/ duppelungen/ und vornemsten ‖ Redarten/ mit guter lateinischen Tolmetschung und ‖ kunstgegründeten Anmerkungen befindlich. ‖ Samt einer Hochteutschen Letterkunst/ Nachschuß ‖ und teutschem Register. ‖ So Lehrenden als Lernenden/ zu beider Sprachen ‖ Kündigkeit/ nötig und nützlich/ ‖ durch unermüdeten Fleiß in vielen Jahren gesamlet ‖ von dem ‖ Spaten. ‖ Nürnberg/ ‖ in Verlegung Johann Hofmanns/ Buch- und

[1]) „Johann Vorstens Versuch einiger Anmerkungen über die deutsche Sprache. Cöln, in Verlag Georg Schulzens, 1668. Aus dem Lateinischen übersetzt“ in: „Beyträge zur Critischen Historie der Deutschen Sprache u. s. w. Sechsundzwanzigstes Stück. Leipzig 1741.“ S. 179—241. — Vgl. Rudolf v. Raumer: „Geschichte der germanischen Philologie. München 1870.“ S. 183.

Kunsthändlers daselbst. ‖ Gedruckt zu Altdorf/ von Heinrich Meyern/ der löbl. Univ. Buchdruckern. ‖ Im Jahr des HErrn 1691."[1])

Der Verfasser, als Mitglied der Fruchtbringenden Gesellschaft (seit 1668) der Spate, d. h. der Späte, genannt, war, wie gesagt, Kaspar von Stieler (geb. 1632 zu Erfurt, erst Mediziner, dann Theolog, dann Offizier, dann Kammersekretär und Hofrat, zuletzt Privatmann, gest. 1707 zu Erfurt). Die Würdigung seines (im ganzen 1773 Quartseiten umfassenden) Wörterbuches liegt indessen außerhalb unsers Gesichtskreises[2]); hier geht uns nur an die dort angehängte (besonders — bis S. 243 — paginierte)

„Kurze Lehrschrift ‖ Von der ‖ Hochteutschen Sprachkunst." Dieselbe ist in Schottelscher Manier[3]) abgefaßt und folgt Schottel auch in allem Wesentlichen. In dem (11.) Kapitel „Vom Erkäntnüß des Geschlechts aus der Endung der Wörter" macht Stieler es sogar wieder ganz so wie Clajus. Bei Behandlung der Wortbildung übertrifft er dagegen die Aufstellungen vieler heutiger Schulbücher bei weitem. Er unterscheidet „Wurzeln oder Stammwörter", die stets einsilbig sind, „abgeleitete" und „verdoppelte" Wörter; die zweiten werden nur durch Endungen gebildet, die letzten dadurch, daß dem „Grundworte" „die Beyfüge oder das Beygefügte — darum vorgesetzet wird/ damit durch deßen Bey- oder Vorstand das Grundwort umgrenzet und zu einer besondern Deutung, die es sonsten nicht hätte/ angeeignet werde". — Die Konjugation ist wie bei Schottel behandelt; in einzelnem nähert er sich schon neueren Normen (so ist z. B. liegen und lügen wie bei uns unterschieden); wo der Kampf zwischen zwei ablautenden Formen noch nicht entschieden ist, gibt er beide als gleichberechtigt an. — In dem (24.) Kapitel „Von der Wortfügung" finde ich zuerst eine Regel über die Stellung des Zeitwortes in Nebensätzen; dieselbe lautet: „Die Fügweise der Zeitwörter sparet allemal ihr ganzes Zeitwort auf die letzte: sonderlich/ wenn die Wörtlein: daß/ wenn/ so/ wofern/ sich dabey einfinden. Als: glaubt ihr nicht/ daß ich euch wegen eurer treuen Dienste belohne/ oder belohnen werde. — Also/ wenn sich eine Rede mit denen Wörtlein: wie/ weil/ indem/ nachdem/ so bald/ maßen/ im maßen/ sintemal/ anfähet; So muß eben auch das ganze Zeitwort zu Ende gesetzet werden. Als: Nachdem ich mich/ samt den meinen auf das Schiff begeben habe. — Ferner muß das Zeitwort zuletzt stehen/ wenn sich die Rede mit den Vornennwörtern: der/ die/ das/ so und welcher anhebet. Als: Welcher mit seinem Nächsten zürnet. Derjenige/ so sich nicht am wenigen genügen läßet/ demselben wird auch das Viele nicht zuteil werden." (S. 198 f.) — —

Durch alle diese Ausführungen haben wir die Leistungen des 17. Jahrhunderts sich fort und fort steigern sehen. Dieselben sind noch meist ungeschickt und pedantisch, aber dennoch erfüllen sie den Beruf der Zeit, die hochdeutsche Sprache, die das sechzehnte Jahrhundert in der Hauptsache vollendet überliefert hatte, bis ins Einzelnste hinein als Schriftsprache festzusetzen. Und ein Gedanke, der am Anfange des Jahrhunderts von Ratke angeregt, von bedeutenden Männern bis auf Leibniz (1646—1716), den größten wissenschaftlichen Genius des Jahrhunderts, verfochten war, fand endlich i. J. 1687

[1]) Die 3., 6., 8., 14., 21. und 24. Zeile sind außer den Versalen in der 3. und 6. Zeile rot gedruckt.

[2]) Vgl. Grimm: Deutsches Wörterbuch. I. Band. S. xxii.

[3]) Dahin gehört besonders die Zusammenfassung der zuerst deutsch gegebenen Regeln in lateinischer Sprache.

seine Vollendung. Der Leipziger Professor **Christian Thomasius** (1655 bis 1728) hielt nämlich seine erste **deutsche** Universitätsvorlesung und begründete und sicherte damit die Einführung der deutschen Sprache in den Gebrauch des höheren Unterrichts, in den Gebrauch der Wissenschaft. Von nun vermehren sich in allen Teilen Deutschlands die Stimmen für deutsche Schulsprache und deutschen Unterricht in solchem Maße, daß man als herrschende Überzeugung am Ende des Jahrhunderts und zu Anfange des folgenden bezeichnen kann, was hundert Jahre früher kühne Neuerung gewesen war. Daß man indessen nicht alsobald und überall dieser Überzeugung thatsächlichen Ausdruck gab, versteht sich von selbst.

Das 18. Jahrhundert.

Während bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts die rhetorische Phrase, die Schwulst die ganze deutsche Litteratur beherrschte und sich von Opitz und Gryphius und Hofmannswaldau bis zu Lohenstein potenziert hatte, so beginnt da allmählich durch einen **Leibniz**, durch einen **Thomasius**, durch einen **Christian Wolf** (1679—1754) das Reich der verstandesmäßigen Wirklichkeit, der verständigen Auffassung und Darstellung der Außenwelt. Dies macht sich auch auf unserm Gebiete geltend. Noch im vorigen Jahrhundert erschienen:

„**Grund-Sätze** ‖ Der ‖ Deutschen Sprachen ‖ im Reden und Schreiben/ ‖ Samt einem Bericht vom rechten ‖ Gebrauch ‖ Der Vorwörter/ ‖ Der studierenden Jugend und ‖ allen Deutschliebenden zum ‖ Besten ‖ Vorgestellet ‖ von ‖ JOHANNE BÖDIKERO, P. ‖ Gymn. Svevo-Colon. Rectore. ‖ In Verlegung des Verfassers. ‖ Cölln an der Spree/ ‖ Druckts Ulrich Liebpert/ Churf. Br. Hof-Buchdr. ‖ 1690."

Johann Bödiker (geb. 1641, von 1665 an Prediger zu Parstein in der Mark, von 1673 an Konrektor, von 1675 an Rektor des köllnischen Gymnasiums zu Berlin, gest. 1695), „der die deutsche Sprache in ihrem Umfange kannte und einen grossen Theil seiner Kräfte und seiner Zeit auf deren Untersuchung gewandt hatte, legte darinn unwiedersprechliche Beweise dar, daß er an Einsicht, Nachdenken und Urtheilskraft wo nicht alle, doch die allermeisten seiner Vorgänger auf diesem Wege übertreffe." [1]) Hier waltet zum erstenmal der Geist echt wissenschaftlicher Abklärung. Vor allem gebührt Bödiker das Verdienst, der bisherigen Begriffsunklarheit über den Beruf der deutschen Grammatik oder des deutschen Grammatikers ein Ende gemacht zu haben. Während seine Vorgänger der Meinung sind, daß sie berufen seien, die Sprache in Richtigkeit zu bringen, und sich daher je nach ihrer Subjektivität ein Sprachbild abstrahieren, beantwortet er die Frage, woher die Grammatik ihr Material zu nehmen habe, dahin: „**Zu Erlernung einer guten Deutschen Red- und Schreib-Art muß man gute Deutsche Bücher lesen.**" (S. 291.) **Bödiker** weiß, daß die deutsche Sprache, welche die Grammatik zu behandeln hat, eine Büchersprache ist, daß es aber im Leben nur mehr oder minder stark mundartlich gefärbte Idiome gibt, in denen je nach dem Bildungsstand des Sprechenden und seines Lebenskreises das einheitliche Gepräge

---

[1]) **Reichards** Versuch u. s. w. S. 287.

des Hochdeutschen in verschiedener Fassung zum Vorschein kommt. Und dieses Prinzip war, wenn auch von einem Fabian Frangk schon aufgestellt, noch von keinem seiner wirklichen Vorgänger richtig gefaßt und zur Geltung gebracht. — Der Verfasser nimmt sich allein vor, wie er in der Einleitung sagt, „eins und das andere der Jugend zum Besten mit kurtzen Regeln zu erinnern / was von andern weitläufftig gehandelt / oder wanckelbar gesetzet / oder gar bisher unerörtert gelassen worden.“ Er will sich „nach Müglichkeit befleißigen / deutlich und verständlich zu reden: und demnach auch meistens die Lateinischen Kunst-Wörter (Terminos artis,) behalten oder dabey fügen. Denn dieselbe zwar sind der Jugend / und auch andern / so ichts[1]) in Schulen gewesen / viel bekanter / als die neue Deutsche Schottelianische Wörter.“ Und was sich der Verfasser vorgenommen hat, das hat er auch geleistet; seine Regeln sind kurz und bündig, sie stellen die von ihm beobachteten Thatsache ohne Schwulst und Breite fest.

Für die Orthographie sind mehrere seiner Normen bis auf die Gegenwart maßgebend geblieben, vor allen folgende: „Alle Subſtantiva, und was an deren statt gebraucht wird / müssen mit einem großen Buchstaben geschrieben werden.“ (S. 28.) Beispiele dazu sind: „Das Gute / das gemeine Beste / das Beständige. Das Lehren / das Schreiben / das Richten.“ In den zusammengesetzten Substantiven will er noch das Grundwort groß geschrieben haben, wenn das Bestimmungswort ebenfalls ein Substantiv ist, also: „Manns-Treu“, dagegen nicht groß, wenn „der erste Theil von einem solchen Worte nicht ein Subſtantivum“ ist, als: „Verstand / Anlauff / Mißtrau u. s. w.“

So gut wie in den Wind geredet ist folgender Satz: „Was sonst von den Druckern für eine Gewohnheit nach eignem Dunckel eingeführet / daß sie / sonderlich in Versen / alle Zeilen von einem grossen Buchstaben anheben / möchte wol abgeschaffet werden. Sintemahl es zu der Schrift nichts nützet / und nur die Erkändniß der selbständigen Wörter (Subſtantiv.) verhindert.“ (S. 30.) Das h „hinter dem Vocali“ ist so wie nach Schottel, so auch nach Bödiker noch „der mittele Hauchlaut“, und letzterer stemmt sich auch noch vergeblich gegen das uralte, aus klassischen Reminiszenzen stammende th; er schreibt also noch: Muht, Taht. (S. 8) Gegenüber der zu seiner Zeit vielfach vorkommenden Schreibweise: „Gütikeit / Billikeit / Seelikeit“ entscheidet er sich für: „Gütigkeit u. s. w.“ (S. 8) Seiner Vorschrift, bei der am Ende der Linie notwendigen Wortteilung die Ableitungs- oder Biegungsendung vom Stamme zu trennen, ist man nicht gefolgt. (S. 34) Die Deklination ist von Bödiker ziemlich kurz behandelt, weil diese „im Schottelio, Clajo, und andern weitläufftig zu sehen. Es kan auch der Donatus Herrn Isaac Pölmanns von der Jugend dazu gebraucht werden. Wiewol etlichen das Gleichniß vom vollen / halben und danckeln Mond etwas danckel vorkömmet.“ (S. 58)

Gegen die Berechtigung des deutschen Ablativs erhebt er Zweifel, behält ihn aber im Paradigma bei. In der zu seiner Zeit noch schwebenden Streitfrage, ob das eigentlich akkusativische sich auch „im Dativo reciprocè“ für ihm (Sing.) und ihnen (Plur.) Berechtigung habe, entscheidet er sich auf Grund des lebendigen Sprachgebrauchs für dieselbe. (S. 72.) Bei der Behandlung der Konjugation und der Wortbildung zeigt Bödiker keine wesentlichen Fortschritte über Schottel und Morhoff hinaus.

Daß er über den Zusammenhang der Sprachen sonderbare Vorstellungen hat, darf nicht befremden. Nach ihm „findet man in der gantzen Welt nicht

---

[1]) Ichts, etwas.

mehr Haupt-Sprachen/ als die Hebräische/ Deutsche/ und Slavonische". (S. 153) „Die Deutsche Sprache [1]) ist eine Mutter der Griechischen und Lateinischen/ und aller Europäischen." (S. 300) Über das Verhältnis der deutschen Dialekte zu einander und zu der hochdeutschen Schriftsprache ist er dagegen vollständig im klaren. „Die Hochdeutsche Sprache ist keine Mund-Art eines einigen Volcks oder Nation der Deutschen/ sondern auß allen durch Fleiß der Gelahrten zu solcher Zierde erwachsen/ und in gantz Deutschland üblich. Nur/ daß ihr die Meißner und Ober-Sachsen am nechsten mit reinlicher Aussprache kommen. Wie nun dieser obiger Lehrsatz nützlich ist/ und eine gute Erinnerung hat; also muß er nicht so verstanden werden/ daß man aus Nieder-Sächsischem und Oberländischem kein Wort müsse übertragen; oder daß die Wörter der NiederSachsen und Oberländer nicht taugen; sondern nur/ daß die Außsprachen und etliche sondereigene Worte nicht müssen ein Mengsal machen. — Die NiederSächsische kan eben so deutlich/ mächtig/ durchdringend vom Dinge sprechen/ als die Hoch-Deutsche. Sie ist auch der Hebräischen und Griechischen am nechsten. — Ein gebohrner NiederSachse/ Märcker/ Pommer/ Westphaler/ Braunsweiger/ u. s. w. kan die Hochdeutsche Sprache am reinsten außsprechen/ besser als die Oberländer." (S. 182)

In dem Kapitel „Wort-Fügung" werden zum erstenmal zahlreiche Beispiele, besonders aus der Bibel, auch viele stehend gewordene Redensarten beigebracht. An der Hand der hier gegebenen Sammlung sollen, so wird in der Vorrede angeraten, die Schüler selbständig Beispiele zusammentragen und so Muster für das eigene Schreiben gewinnen.

Den Schluß des Buches (S. 369—452) bildet eine ausführliche Behandlung der „Vorwörter oder Praepositiones". Nach Bödiker ist „eine Praepositio ein solches Theil der Rede/ das den Nominibus und Verbis vorgesetzet wird/ so daß es einen gewissen Casum zu sich nehme/ und dann auch mit denselben Nenn- und Zeitwörtern componiret werde. Diese Beschreibung werden alle Grammatici bekräftigen/ die nicht Sägespän im Gehirn haben." (S. 370) Es ist wirklich schade, daß die hier gemachte Scheidung von Präposition und Adverb der späteren Schulgrammatik entgangen ist. „Eine wahre Praeposition muß mit den Nominibus und Verbis können componiret werden." (S. 376) „Eine wahre Praeposition muß einen Casum regieren." (S. 375) „Vorwörter sind entweder Sonderlinge (separabiles) oder Unsonderlinge (inseparabiles). — Inseparabiles sind Sieben: Be/ ent/ ge/ er/ un/ ver/ zer." (S. 372)

Das sind die festen Grundsätze, von denen aus geprüft wird, ob eine „Particul" eine Präposition oder ein Adverb ist, und auf Grund welcher dann die Anwendung folgender (34) Vorwörter sowohl in der Rektion wie in der Komposition an treffenden Beispielen gezeigt wird: ab [2]), an, auf, auß, ausser, be, bey [3]), durch, ein, ent, er, für, ge, gegen, hinter oder hinder, inn, mit, nach, neben, ob, ohn, samt, sonder, über, ver, üm, un, unter, von, vor, wider, zer, zwischen, zu.

Dieses Bödikersche Buch beherrschte im großen und ganzen die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts. Elias Kaspar Reichard sagt in seinem „Versuch einer

---

[1]) Eine andere Ansicht der damaligen Zeit entwickelt: „Joh. Conr. Wakii, P. P. Choldos Daschkenasis [im Original mit ebräischen Buchstaben, deutsch: Abstammung des Deutschen] Oder kurtze Anzeigung/ Wie nemlich die uralte Teutsche Sprache Meistentheils Ihren Ursprung aus dem Celtisch- oder Chaldæischen habe/ Und das Beyrische vom Syrischen herkomme. Regenspurg/ Bey Johann Martin Hagen. MDCCXIII."

[2]) „Von ab kömmet aben/ deficere/ daher Abend/ vespera." (S. 401.)

[3]) „Den Accusativum hats/ wenn es bedeutet ad locum, an den Ort." (S. 411.)

Historie der deutschen Sprachkunst" (1747, S. 288) mit Recht: „Ich befürchte keinen Widerspruch, wenn ich behaupte, daß wir seit der Zeit noch keine ausführlichere, bessere und in Schulen mit grösserm Vortheil zu gebrauchende deutsche Grammatick erhalten haben, als diese," Sie wurde nach Reichard „1701 zum zweytenmale und 1709 zum drittenmale — ohne weitere Veränderung aufgelegt", und danach erschien:

„JOHANNIS BÖDIKERI, P. || Gymn. Svevo-Colon. Rect. || Grund-Sätze || Der || Teutschen || Sprache || Meistens mit || Ganz andern Anmerkungen || und einem völligern Register der Wör- || ter, die in der Teutschen Übersetzung der || Bibel einige Erläuterung erfordern || Auch zum Anhange || mit einem Entwurff und Muster || eines Teutschen || Haupt-Wörter-Buchs || Verbessert und vermehrt || von JOH. LEONH. FRISCH. || BERLIN || Verlegts Christoph Gottlieb NICOLAI || MDCCXXIII."

Johann Leonhard Frisch (geb. 1666 zu Sulzbach in der Oberpfalz, nach einem sehr bewegten Leben 1698 Subrektor, 1708 Konrektor, 1726 Rektor des Berliner Gymnasiums zum grauen Kloster, als solcher 1743 gestorben)[1]), entschieden einer der bedeutendsten Männer, die ihre Gaben der Erforschung der deutschen Sprache gewidmet haben[2]), hat sich trotzdem in den Dienst eines andern gestellt, „daß man dadurch des seel. Herrn Auctoris Angedenken in der Mark im Flor erhalten wollen / da man sonst wohl im Stand gewesen wäre / unter andern Titel dergleichen Sachen vorzutragen." (Bl. 3.) Die „Grund-Sätze" sind fast überall in ihrem Wortlaute beibehalten; die Anmerkungen sind dagegen bedeutend verändert; sie beweisen, daß Frisch den Bödiker an Kenntnissen überragte, aber diesem im Sinn für das Einfache und Praktische nachstand. — Mit der eben bezeichneten Ausgabe des Buches stimmt eine andere vom Jahre 1729 fast ganz überein. Die letzte Ausgabe war: „Johann Bödikers Grundsätze der teutschen Sprache mit dessen eigenen und Johann Leonhard Frischens vollständigen Anmerkungen durch neue Zusätze vermehret von J o h a n n J a c o b W i p p e l. Berlin 1746."[3])

Mit F r i s c h zu derselben Zeit war der Breslauer Arzt **Christoph Ernst Steinbach** (geb. 1699 zu Semmelwitz bei Jauer, gest. 1741) mit der Bearbeitung eines deutschen Wörterbuches beschäftigt. [Dieser nahm in seiner „kurtzen und gründlichen Anweisung zur Deutschen Sprache — Rostochii et Parchimi — 1724"[4]) nach P ö l m a n n den ersten Anlauf zu einer richtigeren Gruppierung der Verben. Er verwirft „die Annahme, als seien unsre starken Verba irregularia; er teilt vielmehr unsere Verba in zwei Konjugationen, deren erste das Supinum auf en bilde und lauter verba primitiva enthalte, weshalb er ihr auch die erste Stelle einräume. Nach der verschiedenen Abwandlung der Vokale scheidet er dann die Verba dieser Konjugation in fünf Ordnungen. Die zweite Konjugation bilden ihm die Verba mit dem Supinum auf et. Auch die gedrungene Syntax ist mit viel Geschick abgefaßt."[5]) —]

[1]) Rudolf v. Raumer: „Geschichte der Germanischen Philologie. München 1870." S. 188.

[2]) Sein Hauptwerk ist sein „Teutsch-lateinisches Wörter-Buch. — — Berlin, Verlegts Christoph Gottlieb NICOLAI. 1741."

[3]) Reichard a. a. O. S. 419. — W i p p e l, 1714 zu Biere, einem Dorfe im damaligen Herzogtum Magdeburg geboren, 1742 Prorektor am köllnischen Gymnasium, 1743 Prorektor am grauen Kloster zu Berlin.

[4]) Rudolf v. Raumer a. a. O. S. 187.

[5]) Rudolf v. Raumer a. a. O. S. 187 f.

Als mit großem Fleiße und nach verständigen Grundsätzen zusammengetragen erweist sich noch folgendes Buch:

„Der || Dreßdnisch-Cantzleymäßige || wie auch || zu Rechnungs-Sachen || sich anschickende Schreiber und Rechner, || Oder || Gründliche Unterweisung, || Welchergestalt || I. Zu einer zierlich-gesezten Hand, nebenst diensamen Materialien || und Vortheilen, || II. Zur Erkäntnüs des Reichthums der Hochteutschen Sprache, und || deren Grammaticalischen Orthographie, || Zu einem anständigen Briefe an Hohe und Niedere, und || IV. Zum Rechnen, wie es bey Cassen, Aemtern, Verwalterey- Hauß- || und Handlungs-Geschäfften üblich ist, || zu gelangen. || Allen jungen Leuten, männ- und weiblichen Geschlechts, inn- und außer denen Schulen, beson- || ders aber denenjenigen, so bey Schreiberey- und Rechnungs-Sachen || ihr Fortkommen suchen, zum Nutz und Dienst || Mit möglichstem Fleiß ausgefertiget, und, nebst XII. zur Calligraphie gehörigen Figuren, || unter Königl. Pohln. und Churfl. Sächß. allergn. Privilegio || herausgegeben, von Gottfried Schmottern, Geh. Regiſtr. || Zu finden, in Dreßden bey dem Autore, und in Leipzig bey Wolfgang Deern. || Druckts Johann Conrad Stößel, Königl. und Chur-Fürstl. Hof-Buchdrucker, 1726."

Der Inhalt des II. Teils (936 Seiten) ist sehr übersichtlich gruppiert und war zum Nachschlagen außerordentlich geeignet. — —

Doch es kommt jetzt zunächst darauf an, einen Blick auf die damaligen Leistungen der Schulen zu werfen; dazu geben uns zunächst Bemerkungen August Hermann Franckes (1663—1727) Veranlassung. „Ich finde", sagt er, „daß wenig Studiosi Theologiae sind, die einen teutschen Brief recht orthographice schreiben können. Sie impingiren fast in allen Zeilen wider die Orthographie. Daher ich auch Exempel weiß, daß, wenn manche in ein Amt gekommen, und etwas haben wollen drucken lassen, fast nöthig gewesen wäre, daß man ihr Manuscript, welches sie eingesendet, in allen Zeilen erst corrigiret hätte: so daß man ihnen hat anzeigen müssen, sie soltens von einem, der die Orthographie verstehet, erst abschreiben lassen, damit es ohne Anstoß gelesen werden könnte."[1])

Der Rektor Christian Schöttgen in Dresden schrieb ferner 1742 in seinem „Unvorgreiflichen Vorschlag, wegen einer besondern Klasse in öffentlichen Stadtschulen", in diesen Schulen sei alles auf Erlernung des Latein gerichtet, Kinder, „welche unlateinisch bleiben wollen", lasse man ganz aus der Acht. Sie müßten den Donat und die Grammatik mitlernen, welche für sie unnütz; Sachen dagegen, die Handwerkern, Künstlern, Kaufleuten dienlich, würden nicht getrieben. Stadt und Land brauchten nicht bloß lateinische Leute, auch andere. Darum rät er, für diese eine besondere Klasse zu stiften. „Mein Vorschlag", schließt er resignierend, „ist schon verworfen, ehe ich ihn ans Tageslicht gebracht. Aber was liegt daran . . . ist er jetzund noch nicht reif, so wollen wir warten, bis seine Zeit kommt."[2]) — Wenn auch Schöttgen und der ihm gleichstrebende Professor Semler in Halle zunächst die Einführung der Realien in den Unterricht durchzusetzen suchen, so mischt sich doch überall damit die Forderung nach einer „tüchtigen Einübung der deutschen Orthographie", wozu man auch eigentlich grammatische Übungen zählte. Aber nur an vereinzelten Stellen scheint man dieser Forderung gerecht geworden zu sein.

---

[1]) Karl v. Raumer: „Geschichte der Pädagogik u. s. w. II. Teil. Stuttgart 1843." S. 146 f.

[2]) Karl v. Raumer a. a. O. S. 163.

Eine dieser Stellen haben die Franckeschen Anstalten gebildet. Dafür zeugt schon, daß aus dem Kollegium derselben bald nach einander zwei Bücher hervorgingen, die dem Unterrichtsbetriebe dienen sollten. Zuerst:

„Deutlicher Unterricht || Von der || Orthographie || Der || Teutschen/ || Nach || den Grund-Regeln mit ihren Anmer- || kungen und vielen deutlichen Exempeln/ || Aus || welchen bald und leicht zu erkennen ist, wie man diß || und jenes Wort recht schreiben soll; || Mit einer Anweisung von der Constru- || ction der teutschen Praepositionen/ || Und einem doppelten Catalogo der gleichlau- || tenden Wörter; || Ingleichen || Mit einer Nachricht von den Distinctionibus || und einem doppelten Register, || aufgesetzet und herausgegeben || Von || JUSTINO Töllner/ Inspectore || bey dem Waisen-Haus zu Glaucha am Halle. || Halle im Magdeburgischen Anno 1718. || Verlegt in der Rengerischen Buchhandlung." [1])

Justinus Töllner (geb. 1656 zu Gera in der damaligen Grafschaft Reuß, 1682—1696 Prediger zu Panitsch, nach dreivierteljähriger Suspension des Amtes entsetzt, 1697 Inspektor an den Schulen des Halleschen Waisenhauses, gest. als solcher 1718)[2]), kennt „nur die einige teutsche Grammatica des sel. Herrn Bödickers" und scheint auch sonst von den bisherigen Bemühungen um die Regelung der Orthographie nichts zu wissen. Darum ist es um so mehr anzuerkennen, daß er, von wenigem Schrullenhaften abgesehen, im allgemeinen das Richtige trifft. Er hat „bey vielen Nachsinnen in etwas erkennen lernen so wohl den Genium und die Art unserer teutschen Sprache/ und daß sie eine recht ordendliche Sprache sey/ als auch/ daß sonderlich in der Orthographie nicht alles auf den Usum und Gebrauch/ noch auf die Pronunciation, sondern das meiste auf die Mutation der Vocalium und Consonantium, wie auch auf eine richtige Derivation ankomme." Daher hat er sich „gar sehr bemühet/ das meiste per Inductionem in gewisse so wohl General- als Special-Regeln zu bringen/ und alles mit vielen deutlichen Exempeln (davon gar viele aus Heil. Schrifft genommen sind) und angeführten Rationibus zu erläutern." (Vorrede.) — Der Inhalt (des 472 Seiten füllenden Textes)[3]) zerfällt in „VI Capittel: I. Von etlichen gemeinen Regeln der Teutschen Orthographie. II. Von Special Regeln — nach iedem Buchstaben. III. Von der Construction der Teutschen Praepositionum. IV. Von den Wörtern, die fast gleichen Laut haben, aber doch nicht auf einerley Weise geschrieben werden. V. Von den Wörtern, welche auf einerley Weise geschrieben werden, aber doch unterschiedliche Bedeutung haben. VI. Von den Distinctionibus oder Unterscheidungs-Zeichen."

Das letzte Kapitel ist am meisten unserer Beachtung wert. Hier werden nämlich zum erstenmal einfache, faßliche Interpunktionsregeln gegeben.

Töllner lehrt (S. 447 ff.): „1) Das Comma wird insgemein gesetzet a) so oft in den Worten eine Enunciation und völliger Verstand ist. b) Vor und nach dem Vocativo c) Wenn etwas per Appositionem bisweilen beschrieben wird d) Vor dem Pronomine welcher/ welche/ welches/ und vor dem Artikel der/ die/ das/ wenn er kein Nomen bey sich hat[4]), sondern so viel, als gedachtes Pronomen, gilt.

---

[1]) Die 3., 5., 12., 21. und 24. Zeile sind rot gedruckt.

[2]) Reichards Versuch einer Historie u. s. w. S. 370.

[3]) Zwei Register nehmen noch 148 Seiten ein.

[4]) Ich bemerke, daß mir hier zuerst unsere kurze Kommaform begegnet. Töllner hat die lange Form nur noch in großem Druck, wie in der Vorrede, und hinter fett gedruckten Wörtern. Ebenso ist es bei Frisch.

e) Wenn etliche Wörter ohne die Conjunction nach einander gesetzet werden. [Beispiele.] 2) Hierbey ist zu merken, daß vor dem Wörtlein und bald ein Comma zu setzen, bald keines. Denn da ist kein Comma zu schreiben, wenn es nur ein oder zwey Wörter, die keine Enunciation machen, an die vorigen anhänget; geschrieben aber muß es werden, wenn nach dem und eine völlige Enunciation und Ausspruch folget. — 3) Also ist auch zu wissen von der Conjunction oder / welche auch meistenteils ein Comma vor sich hat, auser wenn sie ein oder mehr Worte, welche keine Enunciation machen, dem vorigen anhänget. — 4) Fast gleiche Bewandnüß hat es auch mit der Conjunction noch / welche oft ein Comma auch vor sich hat, wenn sie nemlich oft wiederholet wird. — 5) Die Conjunctio sondern hat fast allezeit auch ein Comma vor sich. — 6) Sihe ist bald ein Adverbium, bald auch ein Verbum, nemlich das Praesens Imperativi im Singulari, von dem Verbo, sehen. Da ist nun zu merken, daß jenes, das Adverbium, allezeit ein Comma nach sich habe; dieses aber, das Verbum, hat kein Comma nicht nach sich, weil immer noch mehr dazu geheret. — — Das Colon wird sonderlich geschrieben a) in Gleichnüssen / nach derselben erstem Theil, worauf alsbald das Wort also folget. Z. E. Gleichwie durch eines Menschen Ungehorsam viel Sünder worden sind: also auch durch eines Gehorsam werden viel Gerechte. Röm. 5, 19. — b) Wenn eines andern Wort angeführet werden. Denn so oft solches geschicht, so oft gehet auch vorher vor den Worten, die angeführet werden, ein Colon.“ — —

Kaum an einer andern Stelle in der ganzen Unterrichtslitteratur zeigt es sich so wie hier, daß durch den Tod des Verfassers der Erfolg und Bestand seines Buches gefährdet ist. Mir drängt sich wenigstens die Überzeugung auf, daß, wenn Töllner nicht bald nach dem Erscheinen seines Buches gestorben wäre, dasselbe nicht so schnell durch ein anderes hätte verdrängt werden können. Dieses andere ist:

Hieronymi Freyers / || Pæd. Reg. Hal. Insp. || Anweisung || zur || Teutschen || ORTHOGRA || PHIE. || HALLE, || Verlegt im Wäysenhause, 1722.“

Es ist nicht zu leugnen, daß hier manches kürzer und bestimmter gefaßt und dadurch behaltlicher ist, daß hier viel mehr grammatische Belehrungen hineingezogen sind als dort; es ist aber ebenfalls nicht zu leugnen, daß das Freyersche Buch ohne das Töllnersche nicht seine Gestalt gewonnen hätte. Vielleicht wirft der Umstand ein Licht auf die Sachlage, daß Töllner sein Buch nicht in dem Verlage des Waisenhauses hatte erscheinen lassen.

Freyer (geb. 1675 zu Gantkau, einem bei der Stadt Kyritz in der Prignitz gelegenen Dorfe, 1698 Lehrer des Pädagogiums zu Halle, 1706 Inspektor desselben, gest. 1747) berichtet in der Vorrede: „Da es bei den hiesigen [den Hallischen] Schulanstalten bis hieher noch an einer hinlänglichen Vorschrift gefehlet: so ist mir von dem Herrn Directore derselben[1]) schon vor vier Jahren[2]) aufgetragen worden / etwas aufzusetzen / worauf die Jugend von ihren

---

[1]) Töllner hat, wie er sagt, die Anregung von den „Grafen jüngerer Linie Reußen“ erhalten, denen sein Buch auch gewidmet ist.

[2]) Töllners Vorrede ist 17. Dezember 1717, Freyers 12. September 1721 datiert. — In der „verbesserten Methode des Paedagogii Regii zu Glaucha vor Halle 1721“ schrieb Francke: „Ueber acht Tage wechselt ein ander Informator mit diesem ab, und giebt den Scholaren eine Anweisung zur Orthographie in der deutschen Sprache. — Seine Instruction gehet überhaupt dahin, daß er sie in dieser Sache auf keine Singularitäten führen, sondern nebst der Pronunciation und Derivation auch den allgemeinen Usum mit zu Rath ziehen solle. Bis hieher hat es noch an einem solchen Compendio gefehlet, worauf man die Scholaren ohne Bedenken verweisen könne; es wird aber doch daran gearbeitet, und mit Verleihung göttlicher Hülfe mit nächsten etwas davon zum Druck befördert werden.“ G. Kramer: „A. H. Franckes Pädagogische Schriften. Langensalza 1876.“ S. 415.

sämtlichen Vorgesetzten gewiesen werden könne. Welches ich denn um so viel williger übernommen / ie mehr ich mich beruffen und verbunden achte / den Nutzen der Jugend nach allem Vermögen zu befördern: obgleich die angefangene Arbeit durch allerhand Verhinderungen unterbrochen worden und drey gantzer Jahre ohne Revision bleiben müssen." Von einem Hinweis auf das Buch seines verstorbenen Kollegen findet sich nirgends eine Spur.

Wir verzichten hier darauf, in diesem und jenem Punkte für Töllner die Priorität festzustellen; es ist nun einmal geschichtliche Thatsache, daß späterhin Freyers Buch (das 1728 in 2., 1735 in 3. und 1746 in 4. Auflage erschien) als epochemachend angesehen wurde, und daß die Freyersche Fassung als die fortwirkende bezeichnet werden muß.

Im „I Capitel Von der Pronuntiation oder Aussprache" gibt Freyer als erste Hauptregel: „Bey der Teutschen Orthographie ist vor allen Dingen auf die Pronuntiation als die eigentliche Regel und Richtschnur zu sehen". (S. 3) In der dazu gehörigen Erklärung setzt er hinzu: „Wir wollen, um unsere Jugend doch einigermaßen auf etwas gewißes zu führen, diejenige Pronuntiation, die man in Leipzig, Halle, Wittenberg, Dresden für die reineste und beste halten möchte; doch so, wie sie von gelehrten und andern geschickten und gereiseten Leuten fast in gantz Teutschland excoliret und im reden und schreiben richtig gebrauchet wird, unter dem gebräuchlichen Namen der Hoch-Teutschen Sprache zur Regel und Richtschnur annehmen". (S. 8) Nach der zweiten Hauptregel muß „auch auf die Derivation", nach der dritten „auf die Analogie", nach der vierten „auf den vsum scribendi gesehen" werden. — „Das II Capitel Von den Buchstaben" lehrt die Anwendung der „grossen Buchstaben" nach der noch jetzt gültigen Norm; bei den Substantiven, die „vermittelst einer Praeposition oder durch eine andere Construction gleichsam zu aduerbiis, und daher auch wol mit einem kleinen Buchstaben angefangen werden", geht Freyer weiter, als wir es jetzt dürfen; er schreibt z. B. „zur stelle, aus der acht lassen, zu gaste gehen, zu gaste laden, zu muthe seyn, zu fuße gehen, zu hertzen nehmen, zu hülfe kommen, achtung geben, rath schaffen, — rathgeben, trotzbieten". (S. 29) Danach werden die einzelnen Buchstaben mit Rücksicht auf die Verdoppelung der Vokale oder Konsonanten durchgenommen. „Die 18 Regel" lautet: „Das lange ſ ist im schreiben von dem kurtzen s, und das lange ſſ von dem abgekürtzten ß wohl zu unterscheiden. Also erfordert es der vsus scribendi. Denn nach demselben stehet 1) das lange ſ am Anfange der Sylbe: als ſehen, weiſe. 2) das kurtze s am Ende der Sylbe: als Weisheit, Wachsthum, das Haus, des Mannes. 3) das lange ſſ in der Mitte zwischen zweyen vocalibus: als groſſe, Waſſer. 4) das abgekürtzete ß in der Mitte vor einem consonante, und am Ende nach einem vocali: als Baßgeige, greßlich, großgünstig, naß, bloß, ich muß". (S. 72)

„Das V Capitel Von der Construction" (S. 101) bringt das, was wir unter Wort- und Satzlehre verstehn. Die 1. Regel lautet: „Die Wörter, welche decliniret und coniugiret werden, sind nach ihren casibus und Endungen in der Construction recht zu schreiben", und so folgen denn zuerst „die nöthigsten paradigmata declinationum und coniugationum". Die 2. Regel lautet: „Wer aber die Wörter nach der Construction recht schreiben will, der muß die Teutsche Art zu construiren auch recht verstehen", und nun kommen Regeln über die Übereinstimmung des Substantivs mit dem Artikel, dem dazu gehörigen Adjektiv, über die verschiedene Deklination des Adjektivs, über die Rektion des Verbs und der Partikeln, endlich (S. 165) eine kurze Regel über die Verwendung des Indikativs oder Konjunktivs nach der Konjunktion daß. Meistens sind hier zahlreiche Beispiele, vor allem aus der Lutherschen Bibel als Belege

hinzugefügt; manches ist auch zu praktischer Einübung zurecht gelegt, anderes ist zu diesem Zwecke wieder vollständig unzureichend. Folgende Übersicht: „Guter Rath ist theuer, gute Waare wird gesuchet, gutes Geld wird geliebet: gutes Raths, guter Pflege und gutes Geldes ist hie wenig: gutem Rath soll man folgen, ich habe mein Kind guter Aufsicht anvertrauet, gutem Gelde bin ich gut" u. s. w. (S. 134) oder die vollständige Aufzählung der „impersonalia, welche einen datiuum zu sich nehmen", und derer, „so einen accusatiuum erfordern" (S. 147) erinnern z. B. schon ganz an Aufstellungen unserer heutigen Sprachbücher. Was mag man aber damals in der Schule mit folgendem Satz angefangen haben: „Auf die Frage wen oder was stehet nach dem verbo das nomen und pronomen im accusatiuo", dem weiter nichts als Erläuterung hinzugefügt ist als: „Es ist aber diese Construction gleichfalls um so fleißiger zu mercken: ie seltsamer es klinget, wenn von Nieder-Sachsen so gar oft dawieder pecciret wird. Er hat mir gebeten, spricht mancher, er hat mir geschlagen, will mir nicht mit frieden laßen: wofür er sagen solte, er hat mich gebeten, er hat mich geschlagen, will mich nicht zu frieden laßen". (S. 145) „Das VI Capitel Von den Unterscheidungszeichen" wird durch eine eigentümliche Erklärung eingeleitet: „Weibern pfleget mans noch wol zu gute zu halten, wenn sie vom distinguiren nicht viel machen. Aber Männer und insonderheit die, so studieren, müssen hierin billig accurater sein: und die Unterscheidungszeichen nicht allein nicht auslassen; sondern auch nothdürftig wissen, wie und an welchem Ort ein iedes zu gebrauchen sey". (S. 169) „Die 7 Regel" lautet (S. 184): „Das comma wird gebrauchet, wenn entweder bloße Wörter oder schlechte constructiones von einander zu unterscheiden sind. — Zu den bloßen Wörtern gehören insonderheit 1) Der vocatiuus. Z. E. Herr Gott, du bist unsere Zuflucht für und für. Ps. 90, 2. — 2) Wörter, welche unterschieden sind und nach einander ohne Coniunction gesetzet werden. Z. E. — Ein Herr, ein Glaube, eine Tauffe — 3) Die Apposition, welche ein Wort durchs andere erkläret. Z. E. Dis sind die Reden des Predigers, des Sohns Davids, des Königs zu Jerusalem. — Die schlechten constructiones können auf zweyerley Weise beysammenstehen. Denn 1) Folgen sie auf einander. Z. E. Seyd niemand nichts schuldig, denn daß ihr euch unter einander liebet. — Das Wort siehe, ecce, gehöret auch hierher, weil es eigentlich der imperatiuus ist: ob es gleich als ein aduerbium gebrauchet wird. Z. E. Siehe, euer Haus soll euch wüste gelassen werden. — 2) Stehen sie unter einander vermischet. Z. E. Wisset ihr nicht, daß alle, die wir in Jesum Christum getauffet sind, die sind in seinen Tod getauffet."

Das siebente Kapitel gibt die gebräuchlichen Abbreviaturen. In der zweiten Hälfte des Buches werden endlich zu jeder orthographischen Regel noch alphabetisch geordnete Wörterverzeichnisse gegeben, und das Ganze schließt ein Verzeichnis aller Wörter, die überhaupt behandelt sind. —

Wie die beiden vorhergehenden Bücher, so ging aus dem Streben, den Unterricht der Jugend in der deutschen Sprache zu fördern, das folgende hervor:

„Teutscher || Schlüssel || zu allen Sprachen / || Oder || Grund-Sätze der || Teutschen-Sprache || und Vorbereitung zu allen andern. || Was nemlich die liebe Teutsche || Jugend / nach erlehrnetem so genan- || ten Namen-Büchel / ehe sie zu einer an- || dern Sprache schreite / wissen und verste- || hen solte / damit selbe eine jede fremde || Sprach / nicht allein weit leichter / son- || dern auch weit besser fassen und || erlehrnen könne / || Durch || **Johann Max** Linguarum || Professorem Publicum in der Königlichen || Ritter-Academie zu Liegnitz. || — In Liegnitz / gedruckt bey Joh. Christoph Wätzoldts || Wittwe. 1728."

Dieses Buch erfuhr bald nach seinem Erscheinen mehrfach eine durchaus abfällige Beurteilung [1]), ebenso desselben Verfassers, „Johann Mariae Maxes, allerneuste Vorschläge zu Verbesserung des deutschen Schulwesens, auf Begehren zum Druck befördert, und mit beyfälligen Anmerkungen versehen von den sorgfältigen Vätern“ (Hirschberg 1736) [2]); trotzdem tritt Johann Max durch seinen Fleiß, durch seinen Scharfblick, durch seinen Eifer für Förderung des deutschen Unterrichts bedeutsam hervor. Er war im Walliser Lande geboren, hatte zu Sion studiert und danach in Wien „ohne Lehrmeister und Grammatik die deutsche Sprache aus den Büchern gelernet“. Während seiner achtzehnjährigen Thätigkeit zu Wien als Lehrer der französischen, italienischen, spanischen und deutschen Sprache, auch als Universitätssprachmeister und danach von 1716 ab während seiner Wirksamkeit zu Liegnitz hatte er die Erfahrung gemacht, „daß es allen Nationen / aber absonderlich der teutschen ein gemeiner Fehler sey / daß man der zarten Jugend die erlehrnung einer fremden ohne vorläufige genugsame Erkäntniß ihrer Mutter-Sprach vortrage / und ohne ihr wenigstens die Nothwendigste Fundamenten derselben zu geben“. Und „in der Absicht diesem übel zusteuren und der studirenden Jugend den holperichten Weg fremder Sprachen und zugleich der Wissenschaften ebener und leichter zumachen“, hat er „diese wenige, aber steifgegründete Fundamenten verfasset“, nämlich seinen „teutschen Schlüssel“. Es ist nur schade, daß ihm dabei gänzlich die Bekanntschaft mit seinen Vorgängern, besonders aber eine eingehende Kenntnis der aus Mittel- und Norddeutschland stammenden Litteratur abging. Infolge dessen wich er hin und wieder, wenn auch nur in unwichtigen Dingen, von dem gebräuchlichen Kanon ab, und so zog er sich den Zorn seiner Leipziger Rezensenten zu. In der That überragte er diese und seine nächsten Nachfolger in manchen theoretischen Kenntnissen, die er durch Vergleichung der ihm bekannten fremden Sprachen mit der deutschen gewonnen hatte, so z. B. bei der Behandlung des Gebrauchs der Tempus- und Modusformen. Seine Gruppierung der Verben nach ihrer Konjugation zog ihm den Vorwurf zu, daß er Steinbach benutzt hätte; er wies diesen Vorwurf indessen mit Entrüstung zurück. — Jedenfalls ist Maxes Einfluß auf die katholischen Schulen Schlesiens und Österreichs nicht ohne Bedeutung gewesen. —

Ganz allein für den Unterricht in der Orthographie war berechnet

„Kleines Teutsches LEXICON, ‖ in sich fassend ‖ eine deutliche und ausführliche ‖ Anweisung ‖ Zur Teutschen ‖ ORTHOGRAPHIE, ‖ Oder ‖ Schreib-Richtigkeit ‖ besonders ‖ den Unterschied und unterschied- ‖ liche Bedeutung ‖ vieler ‖ gleichlautender Wörter ‖ betreffend, ‖ In gebundener Schreib-Art und ‖ Reimen entworffen ‖ von einem der die Jugend Hoch Schätzet. ‖ In Verlegung des Autoris. ‖ Nürnberg, Gedruckt bey Lorenz Bieling. 1731.“

Der Verfasser ist nach der Unterschrift unter der Vorrede „Joh. Henrich Seume p. t. Corrector Typogr.“ Er bezieht sich auf andere Bücher: „besonders des Nordhäusischen Rectoris sel., meines vormahligen Liebwerthesten Herrn Praeceptoris, M. Conrad Dunckelbergs Arbeit, Nöthiger Schul-Zeiger [3]) ꝛc. benahmet; Wie auch eines Anonymi Gründliche Anlei-

[1]) Besonders in: „Beyträge zur Critischen Historie der Deutschen Sprache —, herausgegeben von einigen Mitgliedern der Deutschen Gesellschaft in Leipzig. Zweytes Stück. Leipzig 732.“ S. 226.

[2]) „Beyträge u. s. w. Funfzehendes Stück.“ 1736. S. 416.

[3]) 1701 erschienen. Reichard a. a. O. S. 334.

tung zur Teutschen Orthographie &c. so zu Dresden gedruckt; Und dann Johann Tobias Eislers Nöthige Grund-Reguln und Anmerckungen zur Teutschen Orthographie [1]) &c. u. a. m.", welche das ganze Gebiet der Rechtschreibung behandeln; er hat dagegen bloß „alle gleich lautende Wörter gerad unter ein ander gesetzt, damit alsobald im ersten Anblick deren Unterschied im Schreiben zu erkennen". Einige Verse charakterisieren das Buch.

„Wo Flüche nicht mehr sind, da ist der Segen neu;
Im pflügen brach der Pflug dem Ackermann entzwey.

Es fliessen Wasser-Quelln in Tieffen, auch von Höhen;
In Flüßen lassen sich die Fische zahlreich sehen;
Be-(Ge-)fliessen kömmt von Fleiß, vom Fleiß muß Schweiß offt gehen;
weils Vlies (das Fell) ist naß, so mags die Lufft durchwehen.

Ein Flo|c|h (nicht ohne Schmertz) ein Frauen-Zimmer stach;
Es flog ein alter Storch mit einer Schlang' aufs Dach;
Er floh und in der Flucht, sprang er durch einen Bach. —

Das ganze Gebiet der Orthographie umfaßt dagegen wieder:

„Neu verbeßerte || Teutsche Orthographie || In zwey Theile abgetheilet: || Davon der erste Theil die nöthigen Regeln, || welche durch vielfältige Exempel erläutert wor- || den, in sich enthält. || Der andre Theil aber bestehet aus mehr || denn drittehalb tausend solchen Wörtern, in || deren Orthographie man leichtlich irren || kann: || welche insgesamt etymologice, zum Theil auch || philologice durchgegangen, deren eigentliche Bedeu- || tung untersucht, || und so denn die beste und richtigste Art dieselben zu schreiben, || theils aus eigner Erfindung, theils aus den bewährtesten Scri- || benten gewiesen worden. || Mit besonderm Fleis verfertiget || von || **Caspar Gottlob Pohl**, Jaura-Silesio. || Leipzig 1735. Verlegts Johann Christian Martini. || In der Grimmischen Strase". [2])

Der Verfasser verwirft „das erste Principium der Teutschen Orthographie, wie es bishero fast durchgängig ist beliebt worden, die Pronunciation oder Aussprache", durchaus. Er läßt einen „Curiosus" sprechen: „Hilf Himmel! nach der Aussprache der Hoch-Teutschen Gelehrten soll ich mich richten? ich habe mich bemühet selbige zu suchen, habe auch in der That viele Hochgelehrte Teutsche Männer gefunden, unter welchen ein ieder gedacht, er rede recht Hoch-Teutsch: noch nie aber, auch nur ihrer zwey gehört, die in allem einerley Hoch-Teutsche Aussprache gehabt hätten." Und auf die Frage nach dem wahren Grunde der Orthographie antwortet er, „es sey derselbe unstreitig die Derivation oder Herleitung eines Wortes, welches sonst auch die Etymologie oder Wortforschung genennet wird". Dem Einwande, „es wären viel tausend Wörter, da man das Stamm-Wort nicht finden könnte", begegnet er mit folgender Bemerkung: „Es rühret diese Praesumtion aus einer Unwißenheit der alten Scythischen, Celtischen, Isländischen Gothischen Angel-Sächsischen, Schwedischen, Holländischen u. a. d. g. Sprachen her, um welche sich die wenigsten bekümmert, weil es ein Studium ist, das nicht viel einträgt. Wer sich aber nur ein klein wenig dieser Sprachen erkundiget: wird ganz anders von der Sache urtheilen, und werden demselben so viele Worte nicht übrig bleiben." Auf Grund des an die Spitze gestellten Prinzips erfährt denn auch die Veränderung der Laute in Wortbiegung und Wortbildung eine eingehende Behandlung. Daß über die Abstammung der Wörter neben manchem Richtigen viel

[1]) 1718 erschienen. Reichard a. a. O. S. 367.
[2]) Die 2., 4., 7., 11., 19. und 21. Zeile sind rot gedruckt.

Absonderliches gelehrt wird, daß z. B. die Herleitung aus dem Hebräischen eine große Rolle spielt, darf nicht wunder nehmen; Pohl benutzte eben aufs gewissenhafteste die Leistungen der damaligen Wissenschaft. Dies tritt besonders in dem gut gearbeiteten alphabetischen Wörterverzeichnis (S. 195—431) hervor. —

Kurz und übersichtlich stellt die orthographischen Regeln zusammen:

„Allerneueste ‖ Unterweisung ‖ Zur Teutschen ‖ heut zu Tage nöthigen ‖ Rechtschreibe-Kunst, ‖ Aufgesetzt ‖ von ‖ PHILANDERN. ‖ Franckfurt und Leipzig ‖ 1743."

Die Unterscheidungszeichen werden hier ähnlich wie bei Töllner, aber noch etwas vollständiger besprochen. Der Schluß des Büchleins (S. 69—96) handelt „von der Ausarbeitung der Briefe überhaupt." —

Hieran reiht sich endlich noch:

„Anleitung ‖ Zur Teutschen Sprache ‖ Für die ‖ In den Schulen der Gesellschaft Jesu ‖ Lehr-beflissene ‖ Jugend überhaupt eingerichtet, ‖ Und ‖ Nach Ausweisung ihrer Lehr ‖ Bücher in drey Theile abgetheilet; ‖ Zusammen getragen ‖ Von einem Priester der Gesellschaft Jesu. ‖ (Cum licentia ordinarii.) ‖ Breslau, ‖ Gedruckt in der Academischen Buchdruckerey der Gesellschaft Jesu. ‖ Durch Franz Morauer, Factor. ‖ 1744."[1])

In der Nachricht „an den Leser" dieses von Pt. Habendorf[2]) verfaßten Buches heißt es: „Nachdeme man zeithero sich beflissen, der in den Schulen der Gesellschaft Jesu sich befindenden Jugend, zur gründlichen Begreiffung der Lateinischen Sprache, verschiedene Bücher zu verfassen, seynd wir endlich auch auf die Gedancken gerathen, einige Anleitung zu geben, wie sie die edle und nunmehro aller Orten ausgebreitete höchst nützliche teutsche Sprache wohl und zierlich zu reden, möchte unterwiesen werden." Aus dem Inhalt ist direkt nicht zu ersehen, für welche Schulen das Buch bestimmt ist; höchstens könnte das Muster eines Kodizills auf die richtige Fährte lenken, wo es nach andern Zuwendungen für die Dominikaner, Minoriten, Franziskaner u. s. w. heißt: „Andertens: Sollen N. Fl. Rhein. Capital auf beständige Unterhaltung zweyer armen studirenden Knaben dem Convict Soc. Jesu in Breßlau gegeben werden." Eigentümlich weht es einen trotzdem aus dem Buche an. Hier kann ich nur Andeutungen über den Inhalt machen, indem ich das Inhaltsverzeichnis in verkürzter Form wiedergebe.

„Erster Theil. Für die erste und anderte Schule: I. Von der teutschen Rechtschreibung. II. Von den Unterscheidungszeichen. III. Von der Schönschreibung. IV. Von wohl anständigen Sitten, mündlichen höflichen Anredungen, Begrüssungen, Antworten, und Ausrichtungen. V. Von Anführung zu leichtern Briefstellungen mit Veränderung des Articuls, des Numeri, des Nominis. VI. Von der Rechen-Kunst insgemein, und insonderheit von den ersten drey Specien, Numeratio Zehlung, Additio Zusetzung, Subtractio Abziehung genannt. — Anderer Theil Für die dritte und vierte Schule. I. Von der teutschen Grammatic, oder Sprach-Kunst. II. Von den vornehmsten Nahmen der Personen, Länder, Städte u. s. w. III. Von der teutschen Syntax, oder Ordnung in Setzung der Wörter. IV. Von dem teutschen Periodo, oder Umfassung der Rede. V. Von Briefen insgemein. VI. Von allerhand Gattung der Briefen. VII. Von dem Stylo, oder wohlanständigen Schreib-Art, mit entgegen

---

[1]) Das von mir benutzte Exemplar befindet sich in der Breslauer Stadtbibliothek.

[2]) Vgl. Heinrich Hoffmann: „Die deutsche Philologie im Grundriß. Breslau 1836." S. 140.

gesetzten Fehlern. VIII. Aus der Rechen-Kunst von der vierten Specie, Multiplicatio, oder Vermehrung, und fünfften Divisio, oder Zertheilung genannt. — Dritter Theil Für die fünffte und sechste Schule. I. Von den Chrien. II. Von der teutschen Poësie. III. Von teutschen Inscriptionibus, Elogiis, Epitaphiis. IV. V. Von der Redekunst. VI. Aus der Rechen-Kunst von den Brüchen, Regula trium und Societatis." — —

* * *

Mit diesem Buche sind wir in die Zeit eines Mannes eingetreten, der trotz seiner nur mittelmäßigen und nichts weniger als bahnbrechenden Gaben auf dem Höhepunkte seines Lebens einen Namen besaß, dessen Glanz nur von den allerersten Geistern unseres Volkes übertroffen wird. Es ist dies

Johann Christoph Gottsched (geb. 1700 zu Juditenkirch bei Königsberg i. Pr., 1730 Professor in Leipzig, gest. 1766 daselbst). Wenn auch die Bedeutung, die er gewonnen hatte, vor allem auf dem Gebiete der Litteraturgeschichte erörtert werden muß, so bietet doch gerade unser Gegenstand die beste Gelegenheit, das Entstehn derselben zu begründen. Wir haben früher gesehen, wie es seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts gleichsam in der Luft lag, die deutsche Sprache in immer ausgedehnterem Maße zur Unterrichtssprache zu erheben, wie man die Bedeutung des Unterrichts im Deutschen allen denen, die sich aus Trägheit sträubten, als eine unwiderlegliche Thatsache entgegenhielt. Andrerseits war der phrasenhafte Patriotismus der Hoffmannswaldaus und Lohensteins, der in allen Dingen es den Fremden zuvor oder mindestens gleich gethan zu haben glaubte, der Einsicht gewichen, was man noch von den Fremden, namentlich den Franzosen, lernen müsse, um auch in Deutschland dereinst eine Bildung groß zu ziehen, die durch ihre eigene innere Wahrheit sich neben das Fremde stellen könne. Und kein anderer war es nun als Gottsched, der sich dieser beiden Richtungen zugleich bemächtigte und somit zum Mittelpunkt aller grammatischen und litterarischen Bestrebungen seiner Zeit wurde. Es fehlt ihm überdies nicht an Geschäftskenntnis und Routine, durch Zeitschriften, Sprachgesellschaften, vornehme Protektionen und andere Mittel sich seinen Einfluß lange Zeit zu sichern und so lange zu erhalten, bis eine völlig neue Wendung der deutschen Geistesentwickelung, eingeleitet durch Klopstock und Lessing, ihn beiseite schob.

Wenn man seine grammatischen Arbeiten für sich allein objektiv beurteilen wollte, so würde man ihnen eine nur in geringem Grade höhere Bedeutung beimessen können als denen seiner Vorgänger. Aber ihre Bedeutung für die damalige Zeit ist darum eine um so höhere, als sie, was bisher nie der Fall war, in direkten Zusammenhang mit der zeitgenössischen Litteratur gesetzt sind. Sein wichtigstes grammatisches Buch[1]) ist:

„Grundlegung ‖ einer ‖ Deutschen ‖ Sprachkunst, ‖ Nach den Mustern der besten Schriftsteller ‖ des vorigen und jetzigen Jahrhunderts ‖ abgefasset ‖ von ‖ Johann Christoph Gottscheden ‖ Leipzig, ‖ Verlegts Bernh. Christoph Breitkopf. ‖ 1748."

Schon auf dem Titel war also jener Zusammenhang gekennzeichnet, und wenn dann Gottsched wünscht, „daß unsre Sprache bey der itzigen Art sie zu reden und zu schreiben erhalten werden könnte: weil sie allem Ansehen nach denjenigen Grad der Vollkommenheit erreichet zu haben scheint, darinn sie zu

---

[1]) Uns interessiert hier nicht sein: „Versuch einer Critischen Dichtkunst vor die Deutschen" u. s. w. Leipzig 1730; ebenso wenig seine: „Ausführliche Redekunst, Nach Anleitung der alten Griechen und Römer, wie auch der neuern Ausländer" u. s. w. Leipzig 1736.

allen Vorfällen und Absichten einer ausgearbeiteten und artigen Sprache geschickt und bequem ist" (S. 12), so begreift man, welche Wirkung das bei dem Ansehen, welches er genoß, lange Zeit ausüben mußte.

Die 2. Auflage des Buches erschien schon 1749, die 3. 1752, die 4. 1756, die 5. 1762 (diese beiden, wenn nicht schon die vorhergehenden, unter dem Titel: „Vollständigere und Neuerläuterte Deutsche Sprachkunst" u. s. w. und vorn mit einem Bildnisse des Verf. geziert), die 6. (von Johann Gottlob Hofmann) 1776.

Die Aufgabe des Grammatikers faßt Gottsched nach Bödikers Vorgang durchaus richtig auf. Man muß, so sagt er, „den Gebrauch der besten Scribenten zu Hülfe nehmen, um die Regeln einer Sprache fest zu setzen" (S. 2[1]), es „machet allemal die größte Anzahl übereinstimmender Exempel eine Regel aus" (S. 3), und „nur, wo der Gebrauch ungewiß, oder verschieden ist, da kann ein guter Sprachlehrer, durch die Aehnlichkeit der meisten Exempel; oder durch die daraus entstandenen Regeln entscheiden, welcher Gebrauch dem andern vorzuziehen sey." (S. 4) Er hat daher sich „zwar hauptsächlich auf den heutigen Gebrauch — der beliebtesten Scribenten" gegründet, „aber doch auch die alten deutschen Schriften, und sonderlich die Sprachlehrer voriger Zeiten, und ihre guten Anmerkungen über unsre Muttersprache zu nutze" (S. 5) gemacht.

In der Orthographie folgt er der allgemeinen Entwickelung. Das th verteidigt er durch seinen vermeintlichen Ursprung aus dem Griechischen und durch seine nahe Verwandtschaft mit dem d; seine Regel lautet daher: „Das th ist in allen deutschen Wörtern, wo es gewöhnlich ist, zu behalten, wenn es im Plattdeutschen das d ausdrücken muß." (S. 51) — Die von Freyer gegebenen Regeln über die Bezeichnung der s-Laute vervollständigt Gottsched dahin, daß er im Inlaut zwischen Vokalen nur dann ss zu schreiben lehrt, wenn der vorangehende Selbstlaut kurz ist, dagegen ß, wenn er lang ist, also „hassen, dessen, missen" u. s. w., aber: „größer, stoßen, Füße" (S. 31), und so war denn der allgemeine Gebrauch in dieser Beziehung bis in die allerneuste Zeit festgestellt[2]).

Bei Behandlung der „Unterscheidungszeichen" steht Gottsched weit hinter Freyer, besonders hinter Töllner zurück. Er lehrt z. B. „Die kleinsten Unterschiede gewisser Wörter, die von einander getrennt werden sollen, weil sie nicht unmittelbar zusammen gehören, bemerke man durch ein Strichlein, oder Komma. Es ist aber hier oft sehr gleichgültig, wo man ein solch Strichlein hinsetzen soll. Man merke nur, daß man derselben weder gar zu wenige, noch gar zu viele mache: denn beydes machet den Verstand einer Rede zuweilen dunkel," (S. 61) und das ist alles, kein Beispiel — nichts weiter! — Die Wörter werden eingeteilt in: „I. Benennungen oder Namen der Dinge; und zwar 1) Nennwörter, (Nomina) von welchen einige a) Hauptwörter, (Substantiva) andre aber b) Beywörter, (Adjectiva) sind. 2) Fürwörter, (Pronomina) und 3) Geschlechtswörter, (Articuli). Oder es sind II. Anzeigungen des Thuns und Leidens, und diese sind 1) Zeitwörter, (Verba); 2) Mittelwörter, (Participia). Oder es sind III. Bestimmungswörter; und diese sind wiederum 1) Nebenwörter (Adverbia);

---

1) Ich citiere, wenn nichts anderes hinzugefügt wird, nach der 1. Ausgabe.

2) Die betreffenden Regeln als Gottsched-Adelungsche zu bezeichnen, ist unrichtig. Adelung hat sie anfangs noch verwirrt und ist ihnen später nur mit Widerstreben gefolgt. In seinem „Magazin für die deutsche Sprache. Ersten Jahrgangs zweytes Stück. Leipzig 1782." S. 42 fordert er z. B. noch die Schreibung: „beissen, heissen" u. s. w. Erst in der 2. Auflage der deutschen Sprachlehre für Schulen, 1792, S. 70, lehrt er: „reißen, schmeißen".

2) Vorwörter, (Praepositiones); 3) Bindewörter, (Conjunctiones); 4) Zwischenwörter, (Interjectiones)." (S. 103) Die Bezeichnung Hauptwort finde ich hier zum erstenmal. —

In dem Kapitel „von den Geschlechtern der Hauptwörter" kommt Gottsched auf die (ihm bekannten) Ölingerschen Schliche zurück. Z. B. „Wörter, die sich auf al--- enden, sind männliches Geschlechts: z. E. al, der Baal [Götze], Saal, Stahl, Stral; ausgenommen die Wahl, Qual, Zahl, und das Mahl". (S. 164) „Wörter, die sich auf — uft, — ung — und uth endigen, sind weibliches Geschlechts. Z. E. uft, die Luft, Duft, Kluft, Gruft, ausgenommen der Schuft. — ung, die Aenderung, Beförderung — u. dgl. ausgenommen der Sprung[1]), Prunk, Strunk, Trunk. — uth, die Brut, Demuth, Armuth und Großmuth, Glut, Huth, Muth, Unstrut u. s. w. ausgenommen das Blut, Gut, der Muth, der Hut, pileus, und die sonst von Muth zusammengesetzt werden." (S. 171) — Die Casus des Substantivs werden „Endungen" genannt und als erste bis sechste unterschieden. Die Beispiele für die fünf „Abänderungen (Declinationes)" sind: der Himmel, der Bürger — der Stand, die Hand, das Thier — der Mensch, die Flur, das Ohr — die Amsel, die Auster — der Mann, das Amt. —

Anfangs führte Gottsched in der Konjugation wie alle seine Vorgänger nur fünf Zeitformen auf. Von der dritten Auflage, so sagt er dort in der Vorrede, „habe ich eine grammatische Kätzerey gewagt. Ich habe dieselben mit zwoen neuen Zeiten vermehret, die in unsern alten Sprachlehrern nicht vorkommen. Ich habe sie aber nicht selbst gemachet; sondern, da ich sie im Reden und in den besten Schriftstellern eingeführet fand, nur mit Namen versehen, und an ihren Ort eingerücket." Es werden also dann sieben Zeitformen aufgeführt: 1. die gegenwärtige Zeit: ich schreibe, 2. die kaum vergangene: ich schrieb, 3. die völlig vergangene: ich habe geschrieben, 4. die längst vergangene: ich hatte geschrieben, 5. die ungewiß zukünftige: ich will schreiben, 6. die gewiß zukünftige: ich werde schreiben, 7. die bedingt zukünftige: ich würde schreiben. — Die Zeitwörter zerfallen ihrer Abwandelung nach in richtige und unrichtige; die unrichtigen sind unsre starken Verben. „Die ganze Anzahl der unrichtigen Zeitwörter beläuft sich ungefähr, auf 180." (S. 285) Sie werden in fünf Klassen jedesmal alphabetisch aufgezählt. Die der ersten Klasse nehmen „in der jüngstvergangenen Zeit ein a an" (im ganzen 60), z. B. befehle befahl befohlen, binde band gebunden, bitte bath gebethen, esse aß gegessen; „eine andere Classe von 34 nimmt in der jüngstvergangenen Zeit, ein ie an", z. B. blase blies geblasen, bleibe blieb geblieben, stoß stieß gestoßen; die dritte Klasse nimmt „ein schlechtes i, mit einem doppelten Mitlauter" an (24), z. B. befleiße befliß beflissen, gleite glitt geglitten; die vierte Klasse nimmt „ein o" an (42), z. B. biege biegest bieget bog gebogen, betriege betreugst betrog betrogen, fliege fleugst fleugt flog geflogen, „die neuern sagen auch, du fliegst, er fliegt," siede sott gesotten; die letzte Klasse bekommt „in der jüngstvergangenen Zeit ein u" (17), z. B. backe buck gebacken, schinde schund geschunden, schwing schwung geschwungen, „so haben auch noch verschiedene, a und u zugleich; als sprang, und sprung, sank und sunk, sang, und sung, stank, und stunk, trank und trunk, allein die erste Art klingt allemal edler, und die andere pöbelhafter." (S. 284) — Die Wortbildung ist oberflächlich behandelt, der Ableitungsendungen werden weniger als bei den Vorgängern aufgezählt. Den Anfang dazu, Wörter wie: „Finger, Wunder, Kummer, Esel, Kammer" als „ursprüngliche Stammwörter"[2]) (S. 136) zu bezeichnen, habe ich bei Gott-

---

[1]) Vgl. die 2. Anmerkung S. 284.

[2]) Ich erinnere daran, daß man in heutigen Schulbüchern noch immer Wörter, die durch Hinzufügung von Lauten, wie e, d, t, de, te und, wie man sagt, mit den bedeutungslosen

sched gefunden. Als „unabsonderliche Zusätze", mit denen Zeitwörter „zusammengesetzt" sind, werden „folgende zwölfe" angegeben: „after, be, emp, ent, ge, hinter, mis, ver, voll, unter, ur, zer". (S. 294) — Die Regeln über „die Wortfügung" unterscheiden sich nicht wesentlich von denen der früheren Grammatiken; doch ist eine größere Fülle von Beispielen (meist aus Opitz und Kanitz) daran geknüpft; besonders eingehend ist die Rektion der Zeitwörter behandelt. Von Haupt- und Nebensätzen ist noch immer nicht die Rede, aber wir begegnen hier einmal wieder (vgl. Kaspar von Stieler) einer Spur davon, daß man in letzteren die Stellung der aussagenden Verbform beobachtet hatte. Eine Regel „von Fügung der Hülfswörter" lautet: „Auf die Bedingungsformeln; Wann, wenn, dafern, wofern, im Falle, u. d. gl. folgen die Hülfswörter nach ihren Zeitwörtern am Ende des Sinnes: läßt man sie aber weg, oder fraget schlecht weg, so stehen sie ganz forne. Z. E. Wenn du das überlegen wolltest. Dafern sie das gethan haben. Dieß kann auch heißen: Wolltest du das überlegen; Haben sie das gethan." (S. 415) —

Außer diesem größeren Buche gab Gottsched noch einen Auszug aus demselben für den Schulgebrauch heraus unter dem Titel:

„Kern || der || Deutschen || Sprachkunst, || aus der || ausführlichen Sprachkunst || (Tit.) || Herrn Professor Gottscheds, || zum Gebrauche der Jugend, von ihm selbst || ins Kurze gezogen."

Die 1. Auflage erschien 1753, die 3. 1759[1]), die 5. (die letzte von dem Verf. selbst besorgte) 1766, die 8., von M. Johann Gottlob Hofmann, drittem Lehrer an der Thomasschule zu Leipzig, besorgt, 1777. In der Vorrede zur 5. Aufl. schreibt Gottsched: „Einen neuen Muth zur Verbesserung hat uns eine sehr erwünschte, aber noch nicht vorhergesehene, Begebenheit gemachet. Se. Kön. Maj. in Preußen haben zur bessern Einrichtung ihrer zahlreichen katholischen Schulen in Schlesien ein weitläuftiges Mandat[2]) ins Land ergehen lassen, und darin ausdrücklich diesen Kern der deutschen Sprachkunst zu einem classischen Buche ernennet. Auch Se. Hochwürden und Gnaden, der vortreffliche Vollstrecker dieses königlichen Befehls, der Herr Johann Ignaz von Felbinger[3]), — Inspector der Schulen des glogauischen Diaconats, und Erzpriester des saganischen Kreises, als oberster Director solcher hochweisen Anstalten, hat in seinen darauf abzielenden Schriften seiner mehrmals Erwähnung gethan: und dadurch sowohl seine tiefe Einsicht in die Schulanstalten als auch seine un-

---

Endungen el, en, em, er gebildet sind, unter die Stämme rechnet. Da waren Schottel, Morhof bis auf Kaspar Gottlob Pohl auf einer viel richtigeren Fährte.

[1]) Nach dieser ist eben der Titel wiedergegeben.

[2]) Es ist gemeint: „Königlich Preußisches General-Land-Schul-Reglement für die Römisch-Katholischen in Städten und Dörfern des souveränen Herzogthums Schlesien und der Grafschaft Glatz. Potsdam 3. November 1765", wo es unter Nr. 21 heißt: „Er [der Lehrer] unterrichtet die Kinder in der Rechtschreibung, läßt nicht blos abschreiben, sondern dictiret ihnen zuweilen, dadurch ihnen sowohl eine Fertigkeit im Schreiben zu Wege zu bringen, als auch zu sehen, in wie ferne Schüler die erlernten Orthographischen Regeln zu brauchen, geschickt sind, er lehret die ältern, das ist die erwachsenen Schüler, schriftliche Aufsätze aller Art zu verfassen, besonders aber Briefe und hiernächst diej. Sachen, welche im gemeinen Leben am öfterſten vorkommen; er bemercket die Fehler, welche sie in eigenen Aufsätzen wider den Sprachgebrauch bey der Abänderung oder Zusammenfügung der Worte begehen, und hat sich dazu des Kerns der Gottschedischen Sprach-Kunst zu bedienen." Vgl. Jürgen Bona Meyer: „Friedrichs des Großen Pädagogische Schriften und Äußerungen. Mit einer Abhandlung über Friedrichs des Großen Schulregiment nebst einer Sammlung der hauptsächlichsten Schul-Reglements, Reskripte und Erlasse übersetzt und herausgegeben. Langensalza 1885." S. 139.

[3]) Es ist der Prälat v. Felbiger des Augustiner-Stifts zu Sagan gemeint, der sich damals um die Verbesserung des katholischen Schulwesens ganz besonders verdient machte.

parteyischen und patriotischen Gesinnungen bewiesen." Daß das Buch wirklich in höheren Schulen beim Unterrichte benutzt wurde, geht aus der Anzahl der rechtmäßigen und (infolge Nachdrucks) unrechtmäßigen Ausgaben hervor. Wie die Verwendung geschah, darüber fehlt uns noch sichere Kunde. — —

Diese Gottschedschen Bücher wurden dem innern Werte nach ganz entschieden übertroffen durch:

„Versuch ‖ einer ‖ teutschen ‖ Sprachlehre, ‖ anfänglich nur zu eignem Gebrauche ‖ unternommen, ‖ endlich aber, ‖ um den Gelehrten ‖ zu fernerer Untersuchung ‖ Anlaß zu geben, ‖ ans Liecht gestellt ‖ von ‖ **Carl Friedrich Aichinger** ‖ d. z. Stadtprediger zu Sultzbach. ‖ Frankfurt und Leipzig. ‖ Zu finden bey Johann Paul Kraus, Buchhändler in ‖ Wienn. 1754."[1])

Aichinger (geb. 1717 zu Vohenstrauß in der Oberpfalz, seit 1777 Inspektor der Kirchen und Schulen zu Sulzbach) steht wesentlich auf demselben Boden wie Gottsched, aber er hat durch größere Kenntnis der deutschen Dialekte und durch fleißigere Benutzung des bisher auf dem Gebiete der germanischen Philologie Geleisteten vieles gründlicher erfaßt. Ich hebe folgende Einzelheiten hervor:

Aichinger weiß, daß „auch unter den Mitlautenden viele sind, welche verwandelt werden können. Es wird also aus dem b ein f, in graben, Grufft. d ein tt, in leiden, gelitten. f ein pf, in rauffen, rupffen. g ein ch, in mögen, gemocht. h ein ch, in ziehen, Zucht. ein d, in Lohe, lodern, nähen, Nadel. k ein ch, in denken, gedacht. m ein nf, in kommen, Kunft, vernehmen, Vernunft. r ein ſ, in ſ, in verlieren, Verlust, frieren, Frost. ss ein z, in heiß, Hitze. z ein ss, in sitzen, gesessen." (S. 28) Geirrt hat er sich in den folgenden beiden Behauptungen: „Eräugen spricht Herr Gottsched, und andre, als wenn es vom Auge herkäme, und ersehen hiesse. Doch es bedeutet vielmehr so viel, als sich begeben. Warum wollte man nicht lieber nach der Aussprache ereignen behalten, und es von eigen herleiten. Man sieht nicht allezeit ein, wie ein deriuatum mit seinem primitiuo in der Bedeutung zusammenhange." (S. 41) „Ergötzen besser als ergetzen. Dieses ist wider die Aussprache, und hat gar keinen Grund. Sich an was ergötzen, heißt etwann so viel, als etwas für einen Götzen halten, sich daran vergaffen." (S. 42) Trotz der falschen Theorie hat Aichinger in der Praxis recht behalten. Umgekehrt ist es in folgendem: „Hoffart schreibt Herr Gottsched, weil er diesem Worte die Bedeutung der hoffenden Art zueignet: welches aber fast zu philosophisch ist. Andre meinen es heisse so viel, als die Art des Hofes: es ist ihnen aber die Aussprache zuwider. Ich stimme denen bey, die Hoffart und Hochfahrt für einerlei halten: und ein Oberpfältzer merkt aus seiner Mundart, daß sich zu der Ausdrückung dieses Wortes, (Haoffert,) keine als die letzte Vermuthung schicke. Darum soll man auch schreiben Hoffahrt." (S. 48) Nicht so bald hat nachstehende Regel Beachtung gefunden: „Kuhr sollte man schreiben an Statt Chur, oder vielmehr nur Kur, so auch Willkür. Das Stammwort heißt kiesen, im imperfecto kor; wie frieren, fror, verlieren, verlor. Denn die Bayern sprechen auch friesen, verliesen." (S. 50) — Die Interpunktionsregeln werden ganz kurz gegeben, weil sie[2]) eigentlich in die Periodologie gehören, „welche allen Sprachen gemein ist." „Das Strichlein oder comma wird zwar zuweilen auch gesetzt, wenn die Sätze oder Glieder der Perioden ganz kurz sind; ordentlich aber steht es, wo der Zusammenhang des Subjects und Prädicats durch etwas unterbrochen wird. Z. B. vor dem pronomine re-

[1]) Die 1., 4., 9., 13. Zeile sind rot gedruckt.

[2]) „Man lerne sie aus Heineccii fundamentis stili mit Herrn Prof. Geßners unentbehrlichen Anmerkungen, oder aus C. Zippels Periodologie." (S. 100)

latiuo; vor und nach den uocatiuis; vor und nach den Wörtlein: sage ich, sprach er; vor den aduerbiis und coniunctionibus, wo, wie, wann, daß, so, weil, indem, u. d. g. woferne sie keinen ganzen Satz anfangen; in asyndetis und polysyndetis, u. s. f." (S. 101)

„Der Casuum oder Fälle haben die Teutschen vier: Nominatiuum, den Fall des genannten. Genitiuum, den Fall des besitzenden. Datiuum, den Fall des empfahenden oder lassenden. Accusatiuum, den Fall des leidenden." (S. 127) Die Begründung dieser Beschränkung schließt mit den Worten: „Also zehlen wir in der Grammatik nur die Zeichen oder Endungen, nicht die Sachen und Verhältnüsse." — Die Wortbildung wird recht eingehend behandelt; es fehlen nur noch wenige unserer Ableitungsendungen. Die mit ge zusammengesetzten Substantive und Adjektive werden hier zum erstenmal unter die Ableitungen gestellt, die mit „aber, affter, erz, miß, un, ur" gelten dagegen immer noch als „composita". Die Entwickelung des Begriffes der mit „be, ent, er, ge, ver, zer" zusammengesetzten Verben ist nicht ungeschickt. — Bei Gruppierung der Substantive nach ihrem Geschlechte folgt Aichinger sonderbarerweise wieder demselben Prinzipe wie Clajus (s. d.). Seine Behandlung der Deklination (abgesehen von der Anzahl der Fälle) weicht im wesentlichen nicht von der Gottscheds ab, doch hat er diesem gegenüber einzelne richtigere Beobachtungen gemacht. — Während Gottsched sagt: „Es giebt auch eine Art der Zeitwörter [reciproca], deren Bedeutung gleichsam rückwärts auf denjenigen geht, der sie ausspricht; oder sich auf die Art wirksam erzeiget" (?), erklärt Aichinger viel annehmlicher: „Viel teutsche uerba sind reciproca, d. i. solche, welche das pronomen personae nach sich im accusatiuo, selten im datiuo wiederholen" (S. 265); er hält es für unrichtig, wenn Gottsched „erfreuen, qvälen, rühmen" u. s. w. mit dazu rechnet, denn „wir können dieses alles auch andern Leuten thun", und er weiß, daß „viel uerba bald als reciproca, bald als absoluta gebraucht" werden.

Bei der Konjugation folgt er Steinbach (s. d.), kann sich indessen noch nicht entschließen, „unsere unrichtig gescholtne uerba" in die 1. Konjugation zu setzen; er fängt „billig von der leichtesten an". Die Verben „der andern Conjugation, welche insgesammt primitiua sind, lassen sich etwann in 9. Gattungen eintheilen." (S. 329) Ich führe hier jedes erste der (alphabetisch geordneten) Beispiele auf: „blasen blies geblasen — backen oder bachen buch gebacken oder gebachen — bitten bat gebeten — befehlen befahl befohlen — binden band gebunden — beissen biß gebissen — bersten borst (vielleicht auch barst) geborsten — heben hub (bisweilen auch hob) gehoben — dingen dung gedungen"[1]). — Gottsched gegenüber weiß Aichinger, daß thun keine Zusammenziehung aus thuen ist wie ruhn aus ruhen. (S. 342) — „Das futurum exactum oder perfecto mixtum" führt er zum erstenmal auf, und zwar mit derselben falschen Gebrauchsregel, wie sie noch in heutigen Schulbüchern steht. (S. 296) — „Die coniunctiones hängen entweder einzelne Dinge und Wörter, oder ganze Abschnitte und Sätze aneinander. Das erstere thun nur etliche, sonderlich die copulatiuae und disiunctiuae: das andre aber thun sie alle. Und zwar sind die Sätze, welche man, um einen periodum zu machen, dem Haubtsatze[2]) beyfüget, sonderlich dreyerley, nehmlich: einstimmige, widerwärtige, beweisende. Hiernach lassen sich alle Conjunctionen in drey Haubtclassen eintheilen, deren jede einige Gattungen unter sich

---

[1]) Die Verben der 9. Gattung sind außerdem: „gelingen, hinken, klingen, schinden, schlingen, schwingen, singen, winken".

[2]) Dieser Terminus begegnet mir hier zum erstenmal; er wird aber noch nicht, wie aus obigem ersichtlich, als Gegensatz zu Nebensatz gebraucht.

begreifft. Die Conjunctionen, durch welche ein einstimmiger Satz einem andern beygefüget wird, sind: 1. copulatiuae, als: „und auch, so wohl, als auch“ u. s. w. „2. continuatiuae, als: erstlich, ersten“ u. s. w. „3. comparatiuae, z. B. wie, gleichwie“ u. s. w., „4. relatiuae, als: wo da; wohin dahin“ u. s. w. „Diejenigen, durch welche ein widerwärtiger Satz an einen andern gefüget wird, sind 5. disiunctivae: entweder, oder; theils, theils. — 6. concessiuae: zwar, wohl, wenn gleich“ u. s. w. „7. aduersatiuae: aber, allein, doch, jedoch“ u. s. w. „Die conjunctiones, durch welche ein beweisender Satz an einen andern verknüpffet wird, sind 8. causales: daß, auf daß, denn, weil, dieweil, damit. 9. explanatiuae: als, massen, sintemahl, nehmlich, zumahl da, wie dann. 10. conditionales: wenn, wenn anderst, wo“ u. s. w. „11. conclusiuae: darum, dannenhero, derowegen, mithin, folglich“ u. s. w. „12. consecutiuae: da, als, wann, nachdem, ehe, bevor, bis, alsdann, so dann, so bald, als, seit, indem.“ (S. 362 ff.)

Gegenüber diesen klaren Aufstellungen halten die Gottschedschen Regeln in keiner Weise einen Vergleich aus. — Ebenso klar sind „die unterschiedlichen Ordnungen eines ganzen Abschnittes“, d. h. die verschiedene Stellung der Satzglieder, behandelt. Aichinger unterscheidet „dreierley Ordnungen“: „Die gerade, die zuruckſehende, die fragende“. „Die zweyte Ordnung bestehet darinnen, daß der nominatiuus vorgehet, der casus verbi folget, und das uerbum finitum den Beschluß machet.“ (S. 546) „Außer dem pronomen relatiuum nehmen diese Ordnungen zu sich folgende Partikeln: 1. Wann, wenn, wie, wo, weßwegen, von wannen, woher“ u. s. w., „wenn sie relatiue genommen sind. — 2. Je mit seinem comparatiuo, so und wie, wenn sie quam heissen. — 3. Als, cum, quam, als ob, als wenn, bis, da, damit, daß, bevor, ehe, falls gleichwie, massen, nachdem, ob, obgleich, seit oder seit dem, sintemahl, so, si, weil, wenn gleich, wie wohl, woferne, wo nicht.“ (S. 549) — —

In demselben Jahre wie das Aichingersche Buch erschienen:

„Die nothwendigsten ‖ Anfangsgründe ‖ der ‖ Teutschen Sprachkunst ‖ zum Gebrauche ‖ der Österreichischen Schulen ‖ auf allerhöchsten Befehl ‖ ausgefertiget ‖ von ‖ **Joh. Sigm. Val. Popowitsch** ‖ Kais. Königl. öffentl. Lehrer der Teutschen ‖ Beredsamkeit auf der Wiennerischen hohen ‖ Schule, wie auch Herzoglichem in der ‖ Savoyisch-Liechtensteinischen ‖ Akademie ‖ Wienn 1754. ‖ Zu finden bei den zwey Brüdern Grundt, ‖ bürgerlichen Buchbindern.“

Johann Sigismund Valentin Popowitsch (geb. 1705 zu Arzlin in Unter-Steiermark, 1753 Professor an der Wiener Universität, gest. 1774 zu Perchtoldsdorf bei Wien) ist dadurch zur Abfassung seines Buches veranlaßt worden, daß ihm keine Sprachlehre „zu Gesichte gekommen, welche in einem der ersten und nothwendigsten Stücke, das gleich anfangs abgehandelt zu werden pfleget, nämlich in der Lehre der Teutschen Biegungsarten, richtig gewesen wäre, und dabei die Verbesserung der Österreichischen Mundart durchgehends zur Absicht gehabt hätte. Es gehöret aber dieses mit zu einer geschickten Anweisung, daß man die Abweichungen der angebohrnen Mundart des Landes von der Hochteutschen, bei jeder Gelegenheit anzeige.“ Nach den beiden Richtungen ist denn auch in der That sein Buch nicht ohne Bedeutung gewesen. Besonders ist die Deklination von ihm übersichtlicher behandelt als von Gottsched, den er wiederholentlich mit Recht angreift. Im großen und ganzen ist aber kein großer Fortschritt zu verspüren, und der Verfasser folgt hin und wieder schnurrigen Gelüsten; so stellt er z. B. ein neues Alphabet auf und will (durch die Erfolglosigkeit der von Frisch nach derselben Richtung gemachten

Vorschläge in keiner Weise gewarnt) neue Buchstabennamen einführen: ch nennt er chi, p pi, ph fi, sch schin, t tau, tsch tsche. — Immerhin trat er nicht aus der allgemeinen Richtung seiner Zeit, der Nüchternheit und Verstandesmäßigkeit hinaus. Auf ganz entgegengesetzten Bahnen wandelt jedoch der Verfasser eines (über 700 Quartseiten fassenden) Buches, über das ich an dieser Stelle genug gesagt habe, wenn ich nur den Titel anführe:

„Der || Deübdschen Buchschdaben, und Schreibzeichen || Rächdschreibung, || wälche || in anseung der Buchschdaben, || nach der uralden Deübdschen Mutterschbrache und denen fon Ir || ausgegangenen Drei Haubd Mundarden, || der || Aldalgemeinen, Schwäbischen, und Blatdeübdschen, || gewisen und apgeschilderd, || insonderheid aber, || nach der fon alders her im Schreiben fon allen Deübdschen gebrauchden || aldalgemeinen Mundard, und fornämlich nach dersälben jetzichen || waren Ausschbrache, || grundmäsich eingerichded, || auch so dan in bedrachd der Schreibzeichen, || nach Dersälben Inen gehörenden Schdällen, || abgemässen, und zum Druk befördercd wird, || fon || **Philip Samuel Rosa**, || Hochfürsdl. Anhald-Ködnischen Consisdorialrad, Superintenden und Hofbredicher. || POTSDAM, || gedrukd bei der ferwitweden Buchdrukkerin Neümannin. || 1753."

Dergleichen Ungeheuerlichkeiten verdienen keine eingehende Betrachtung; man muß sie sich indessen bisweilen vor Augen führen, um über die thörichten Ansichten über Sprache und sprachliches Leben, wie sie sich heutzutage noch breit machen, nicht allzu erstaunt zu werden. —

Die ersten Spuren eines Versuches zu methodischer Vorführung und Einübung grammatischer Kenntnisse liegen in einem Buche vor, das von dem späteren Haupte der Philanthropen ausgeht, dem ja überhaupt auf dem Gebiete der Methodik manche Anregung zu verdanken ist. Dieses Buch betitelt sich:

„Neue || Lehrart und Uebung || in der || Regelmäßigkeit || der || Teutschen Sprache || von || **Johann Bernhard Basedow**, || Professor der Moral und schönen Wissenschaften auf der || Königl. Dänischen Ritterakademie || Soroe. || Kopenhagen, || bey Johann Benjamin Ackermann, || 1759."

In dem Zueignungsschreiben „An Seine Hochedelgebohrnen Den Herrn Professor Gellert" sagt Basedow (geb. 1723 zu Hamburg, gest. 1790 zu Magdeburg), daß in diesem kleinen Werke „ein zu sehr zusammengedrungener Theil seines Lehrbuchs der schönen Wissenschaften, sorgfältig umgearbeitet, erweitert und verbessert ist". Er hat (nach der Vorrede) „hauptsächlich die Absicht, denen Lehrern, welche ihren Untergebenen, die teutsche Sprachlehre als die erste, vortragen, und sie ausüben lassen, einen neuen Plan zu geben, der von den bisherigen, wenn man die Muster der Conjugationen und Pronominum ausnimmt, weit abgeht, und worinnen viele bisher unbekannte Regeln entdeckt, viele bekannte aber kürzer, bündiger und deutlicher gemacht sind". Etwas von eitler Prahlsucht lag Basedow schon lange vor Gründung des Philanthropinums nicht fern, und daher leidet auch diese Anzeige an Übertreibung; immerhin bezeichnet sein Buch einen Fortschritt. Als erstes, was er „darinnen besonders habe", bezeichnet er „die Lehre vom grammaticalischen Satze und dem darauf gegründeten Unterschiede der Wörter", und das ist wirklich etwas Neues und zeigt des Verfassers Streben, dem Prinzipe der Veranschaulichung gerecht zu werden. Während in allen bisherigen Büchern mit den Buchstaben begonnen und an die Orthographie die Behandlung der Wörterklassen geknüpft

wurde, fängt Basedow mit dem Satze an. „Ein Satz, ist eine Anzahl Worte, worinnen von Etwas, Etwas anders gesagt, (nicht aber bloß mit demselben zusammen vorgestellt, oder von demselben als bekannt voraus gesetzt) wird. Z. E. ein gutes Gewissen erfreuet selbst im Elende. Dieß ist ein Satz. Denn das gute Gewissen ist das Etwas, wovon etwas gesagt wird, und daß es im Elende erfreue, ist das Etwas, welches von ihm gesagt wird. Hingegen das gute Gewissen ist kein Satz, obgleich die Idee gut und die Idee Gewissen zusammen gedacht wird. Ich habe das berühmte Leipzig gesehen, ist ein Satz. Ich setze zwar auch darinnen voraus, daß Leipzig berühmt sey, aber diese Voraussetzung ist kein Satz. — Das Etwas, wovon im Satze etwas gesagt wird, heißt das Subject. — Das übrige des Satzes, nemlich, was vom Subjecte gesagt wird, heißt das Prädicat.“ (S. 5) Daran schließt sich „der Unterschied der Wörter“. „Die Namen der Dinge, womit man sie benennt, außer dem Zusammenhange mit denen, woran sie sich antreffen lassen, heißen Substantiven oder Hauptwörter“ u. s. w. — Basedow legt auch darauf Gewicht, daß seine Lehre „von dem Geschlechte der Substantiven vollständiger“ sei; dabei ist er aber auf alte Irrpfade geraten. Regeln wie: „Die sich endigen auf acht, aft, sind weiblich, als, die Fracht, die Kraft. Ausgenommen der Tacht der Saft der Schaft der Verdacht das Petschaft. — Die sich endigen auf ang und ank, sind männlich, als der Rang, der Dank, ausgenommen die Bank“, kennzeichnen das vollständig.

Unter „Abänderung der Hauptwörter“ werden „fünf Arten“ unterschieden, „die einfache Endung in die vielfache zu verwandeln. 1. Die einfache Endung bleibt auch in der vielfachen, als: der Himmel die Himmel — 2. Die vielfache Zahl bekömmt den Zusatz **e**. der Stand die Stände — 3. Die vielfache Zahl nimmt **en** an. der Mensch die Menschen — 4. Die vielfache Zahl bekömmt den Buchstaben **n**. die Achsel die Achseln — 5. Die vielfache Zahl wird durch die Sylbe **er** vermehrt. der Mann die Männer —.“ (S. 33) Hierdurch und durch die sich daran reihenden kurzen Regeln über die Bildung der (4) Casus in jeder der fünf Arten ist die Sache gegen früher bedeutend vereinfacht. — In dem Kapitel „von dem Syntaxe“ ist folgendes beachtenswert: „Vom Vorsatze, Nachsatze, Anhange und Einschiebsel. a. Als, Da, Wenn, Weil, Obgleich, Sintemal, Je, Wie, Gleichwie, Nachdem, Eher daß, Daß, Damit und Ob, das Pronomen Wer und Welcher, und alle Wörter, die ihnen gleich gelten, verursachen, daß das Verbum, welches ordentlicher Weise gleich nach dem Nominativo folgt, im Satze zu allerletzt stehen muß. Ich will sie deßwegen herrschende Partickeln nennen. b. Diese Partickeln verbinden diejenigen Sätze, wobey sie stehen, mit andern Sätzen. Wenn nun der von ihnen regierte Satz durch sie mit dem darauf folgenden Satze verknüpft ist, so heißt der beherrschte Satz das Antecedens oder der Vorsatz, der darauf folgende damit verknüpfte Satz aber heißt der Nachsatz oder das Consequens. Folgt aber der beherrschte Satz in der Ordnung demjenigen nach, mit dem er verknüpft ist; so heißt der beherrschte Satz der Anhang. Wird er zwischen die Worte des damit verknüpften Satzes eingeschoben, so heißt er ein Einschiebsel. (S. 84) [Beispiele.] Es giebt noch andre Wörter, die einen Zusammenhang des folgenden mit dem vorhergehenden anzeigen, und in der Ordnung allezeit auf einander folgen müssen, obleich kein Antecedens, Consequens, Anhang und Einschiebsel da ist. So — daß. Soweit — als. Nicht allein — sondern auch. Theils — theils. Weder — noch, noch. Entweder — oder, oder. Zwar — doch, gleichwohl. So wohl — als auch. Zwar nicht — aber. Nicht — sondern. Ein andrer — als. (S. 87) Wir wollen diejenigen Sätze, die als Antecedens, als Consequens, als Anhang, als Einschiebsel, und vermittelst der eben genannten Wörter mit einander verknüpft sind, grammaticalisch vereinigte Sätze nennen. (S. 88) Ein Satz, wenn er von einer Periode unter-

schieden wird, ist ein Satz, der mit keinem andern, oder doch ohne Weitläuftigkeit, grammaticalisch vereinigt ist. Eine Periode hingegen ist ein Inbegriff vieler grammaticalisch vereinigten Sätze." (S. 99) Alle diese Begriffsbestimmungen sind neu in der deutschen Grammatik. — Die Orthographie, Interpunktion und Wortbildung wird auf wenigen Seiten (100—110) abgefertigt. Unter den Regeln der zweiten Gruppe ist folgende neu: „Das Komma steht vor und nach den Redensarten, die vermittelst eines Infinitivi mit Zu etwas vorhergehendes erklären". (S. 105)

Danach folgt als erster Anhang ein „Register der unregelmäßigen Zeitwörter"; den zweiten Anhang bilden „vermischte Grammaticalische Aufgaben" (S. 120—180). Hier werden anfangs Subjekt und Prädikat unterschieden. Eine der Weisungen dazu lautet: „Zuweilen ist zwar Es das Subjectum, aber es vertritt nur die Stelle des rechten Subjekts, bis es kömmt."[1]) Dann kommen Übungen zur Unterscheidung der Wortarten, zur Deklination, Komparation, Konjugation, „dieselbe Sache und Person, vermittelst verschiedner Redensarten, die einerley bedeuten, in verschiedene Casus" zu setzen, „zur Verbesserung der Barbarismen und Fehler", zur Umgestaltung gegebener Sätze und Perioden.

Aus späterer Zeit liegt noch ein Büchlein von **Basedow** vor:

„Die ‖ durch Wahl des Nützlichsten ‖ elementarische ‖ Teutsche Grammatik ‖ der ‖ Philanthropinischen Seminare ‖ in Anhalt-Dessau ‖ und zu ‖ Marschlinz in Bündten ‖ und andrer, die ihnen gleichförmig werden wollen. ‖ Zureichend ‖ für alle Schulen ‖ nach Grundsätzen ‖ J. B. Basedows. ‖ Bei S. L. Crusius in Leipzig. ‖ Auch in beyden Philanthropinen. ‖ 1775."

In der „Vorrede. An Lehrer der Philanthropinischen Seminare" gibt Basedow („Fürsorger des Dessauischen Philanthropins") eine methodische Anleitung zu den „grammatikalischen Uebungen", in der er besonders darauf dringt, den eigentlichen Belehrungen Übungen im Deklinieren, Komparieren u. s. w. möglichst ohne den Gebrauch der Kunstwörter, jedenfalls ohne Definition derselben voraufgehn zu lassen. Das Buch selber enthält noch eine Art Anleitung; es heißt (S. 42): „Die nöthigen Uebungen in der Sprachlehre sind folgende: 1) man wähle anfangs leichte, hernach schwere Sylben und Wörter, um die Fehler der Aussprache zu verbessern. 2) Man lehre die Jugend gut lesen. 3) Wenn sie durch Uebung im Verstehn, Lesen, Reden und Schreiben zureichende Fertigkeit hat; so muß sie decliniren und conjugiren lernen, und die Begriffe von dem Satze, und den grammatikalischen Kunstwörtern fassen. 4) Nun muß man ihr viel dictiren und von Zeit zu Zeit, nach dem Nominativ der Nomens, und nach dem Infinitiv der Verben, fragen, damit sie ein Wörterbuch brauchen lerne. Die begangenen Fehler in der Rechtschreibung und in dem andern Gebrauche der Wörter, muß die Jugend selbst in ein Schreibbuch eintragen, das alphabetisch eingerichtet ist, und das Verbesserte nebst dem Fehlerhaften schreiben. 5) Nun werde die Grammatik oder die Syntax ihnen zum ersten mal erklärt, und jede Regel durch mehr Exempel erläutert. 6) Hernach lasse man sie zuweilen Sätze analysiren, das ist, Subject und Prädicat unterscheiden, und die Nominative der Nomens und die Infinitive der Verben, welche vorkommen, anzeigen, und das Unbekanntere in der Etymologie solcher Worte wiederholen. Eine eben so nütz-

[1]) Man vgl. damit die neuere Lehre vom grammatischen und logischen Subjekte.

liche Uebung ist das Construiren[1]) schwerer Sätze. 7) Alsdann muß man in der Zeit des Unterrichts, besonders wenn die Aufmerksamkeit auf die Sachen selbst nicht so nöthig ist (also nicht bey Religion und ernsthaften Wissenschaften), die Fehler, die sie im Reden und Schreiben begeht, nach den Regeln verbessern. 8) Der Lehrende muß ein grammatikalisch sehr fehlerhaftes Buch zusammen tragen, aber von bekanntem Inhalte. Dieses Buch müssen die Schüler verbessern, nämlich die Fehler sowohl wider die Regeln der Endigungen, als wider den Wohllaut. 9) Die Jugend muß selbst Vieles schreiben. Z. E. Briefe in ihren Umständen, ein Register ihrer Sachen, ein Tagebuch der erlebten oder erzählten Begebenheiten, u. s. w." Was noch für „die Jugend, welche zum Studiren oder zu öffentlichen Geschäften bestimmt ist", hinzugefügt wird, übergehe ich. — Im übrigen ist das (128 S. fassende) Büchlein ein Auszug aus der vorerwähnten „Neuen Lehrart" von 1759.

Ein recht verständig angelegtes Buch, aber ohne Eigentümlichkeiten, ist:

„**Heinrich Brauns** || Anleitung || zur deutschen Sprachkunst || zum || bequemern Gebrauche von ihm || selbst ins Kurze gezogen. || Zweyte und verbesserte Auflage. || München || Verlegts Johann Nepomuck Fritz Buchhändler || nächst dem schönen Thurme, 1770."

Desselben Verfassers „größere Anleitung zur deutschen Sprachkunst", von der er in der Vorrede schreibt, ist mir bis jetzt unbekannt geblieben. Wohl aber liegt noch vor sein:

„Deutsch-orthographisches || Handbuch, || wodurch man sich nach den Regeln der Sprachkunst || in allen Fällen leicht helfen kann, || samt || einem Verzeichniße, || wie man die ausländischen Wörter, die zum öftesten vorkommen, || gut deutsch geben könne. || Auf Churfürstl. höchsten Befehl || zum Gebrauche || der deutschen Schulen || herausgegeben. || München, 1771. || zu finden bey Johann Nepomuck Fritz, || Churfürstl. akademisch- und bürgerlichen Buchhändler, || nächst dem schönen Thurme."

Dieses Wörterbuch (gegen 300 S. fassend) war zum Nachschlagen sehr brauchbar. Überall sind die Biegungsformen beigefügt. Es erinnert an Dudens vollständiges orthographisches Wörterbuch (1880).

Einen größeren Erfolg errang verdientermaßen die:

„Deutsche || Sprachlehre || zum || Gebrauch der Schulen || von || **Johann Friedrich Heynatz**, || Lehrer an der Schule im Grauen Kloster || zu Berlin. || Non tam præclarum est ſcire Germanice, || quam turpe neſcire. || Berlin, 1770. || Bei August Mylius."

Heynatz (geb. 1744 zu Havelberg, 1769 Lehrer am grauen Kloster zu Berlin, 1775 Rektor der Oberschule und Professor an der Universität zu Frankfurt a. O., gest. 1809) zeigt in diesem Buche entschieden ein nicht unbedeutendes Geschick, den Sprachgebrauch richtig zu erfassen und knapp und übersichtlich darzustellen. Er überragt Gottsched, dessen Grundlegung er „ehemals mehr als Einmal mit untermischtem Unwillen und Lachen gelesen hatte" (Vorr. zur 4. Aufl.), ohne Zweifel; er überragt auch in vieler Beziehung Adelung (s. u.), ohne freilich nur annähernd des gleichen Ruhmes zu genießen. Bei seinen Lebzeiten schenkte man ihm ja die ihm zustehende Be-

[1]) Basedow versteht darunter die Angabe „der Ordnung der Wörter in einem Satze" und die Gliederung derselben, je nachdem sie zum Subjekt und zum Prädikat gehören.

achtung [1]), denn es erschien 1772 die 2., 1777 die 3., 1790 die 4. und 1803 die 5. Auflage des genannten Buches; aber bei seinen Nachfolgern sind nur geringe Spuren seiner Wirksamkeit zu finden. Das alles kann im einzelnen hier nicht nachgewiesen werden; ich beschränke mich darauf, einige Eigentümlichkeiten herauszuheben. Da Heynatz fortdauernd an dem Buche geändert und gebessert hat [2]), so citiere ich nach der letzten Auflage:

„Viele Deutsche Hauptwörter sind Stammwörter, d. i. weder abgeleitet noch zusammengesetzt, noch mehrere aber werden durch die Ableitung und Zusammensetzung gebildet. Die abgeleiteten sind entweder mit einer besondern Endung [3]) versehen, oder sie sind endungslos. (S. 110) — Von den Endungen der abgeleiteten Nennwörter ist folgendes Verzeichniß zu merken: ath, e, ei, eit (Arbeit, vermuthlich für Arwde; vgl. ath und uth), el, en, er, ich, icht, ig, ing, inn, iß, ung, uth (Armuth für Ärmde), chen, d, de, ft, heit, keit, lein, ler (Tollhäusler), ling, niß, rich, sal, sam, sel, schaft, st, t und te, thum." (S. 111 ff.) — „Man kann neun Muster oder Formen der Deutschen Deklination annehmen, worinn man außer dem Genitiv der Einheit auch zugleich auf die Endung der Mehrheit zu sehen hat. Erste Form. Die Mehrheit hat hinten e, und der reine Selbstlauter wird geändert. Die Magd. Die Mägde. Zweite Form. Die Mehrheit erhält hinten die Sylbe en, oder, wenn sich die Einzelnheit auf e, el, er endigt, nur n allein. Der reine Selbstlauter bleibt. Die Bahn. Die Bahnen. Dritte Form. Sie begreift bloß die beiden Wörter Mutter und Tochter. Vierte Form. Einheit und Mehrheit gleich, außer daß in einigen der reine Selbstlauter verändert wird. Der Genitiv s, der Dativ ohne e. Der Nebel. Die Nebel. Fünfte Form. Der Genitiv es, der Dativ e, der Akkusativ dem Nominativ gleich. Die Mehrheit e, wobei der reine Selbstlauter in den meisten verwandelt wird. Der Reiz. Die Reize. Sechste Form. Die Einheit wie bei der fünften. Die Mehrheit er. Der reine Selbstlauter wird ohne Ausnahme verwandelt. Der Bösewicht. Die Bösewichter. Siebente Form. Der Genitiv und die übrigen Endungen der Einzelnheit en, und so auch die ganze Mehrheit. Die reinen Selbstlauter bleiben unverändert. Der Knabe. Die Knaben. Achte Form. Genitiv ens. Dativ, Akkusativ und die Mehrheit en. Der reine Selbstlauter wird niemals verwandelt, außer in dem Worte Schade. Name. Namens. Namen. Neunte Form. In der Einzelnheit wie die vierte, fünfte und sechste, in der Mehrheit wie die siebente und achte. Der reine Selbstlauter wird nie verwandelt.

---

[1]) Auch amtlich wurde sein Buch empfohlen. „Das Reglement für die Deutsch-Reformirten Schulen des Herzogthums Kleve und der Grafschaft Mark, d. d. Kleve den 10. Mai 1782" enthält folgende Stelle: „In der zweiten (Nachmittags-) Stunde sollen Montags und Donnerstags mit der Jugend, welche schon einige Fertigkeit im Lesen und Schreiben erlangt hat, orthographische Uebungen vorgenommen, ihnen etwas dictirt, und das Dictirte sorgfältig corrigirt werden. Der Schulmeister gebe ihnen Anleitung, Briefe und andere im gemeinen Leben vorkommende nützliche Aufsätze zu verfertigen, und gebe ihnen, wenn sie so weit gekommen sind, auch auf, dergleichen Ausarbeitungen zu Hause zu machen, und revidire sie demnächst in der Schule, Heynatzens Handbuch wird er hierbei sehr nützlich gebrauchen können." Vgl. „Jürgen Bona Meyer: Friedrichs des Großen Pädagog. Schriften und Äußerungen. Langensalza 1885." S. 179. — Friedrich der Große schrieb unterm 12. August 1785 an den Verfasser: „Hochgelahrter, lieber Getreuer! Ich danke Euch für das mir unter dem 10. zugesandte Exemplar Eurer Anweisung zur deutschen Sprache. Dies kleine Werk ist ein neuer Beweis Eures Diensteifers in Eurem Berufe, weil Ihr darin auch den Anfängern nützlich werden wollet. Wenn diese gleich anfangs gegen die Sprachfehler verwahrt werden, so können sie hernach mit weniger Mühe es in dieser Sprache weit bringen, und was ist rühmlicher für einen Deutschen, als rein Deutsch sprechen und schreiben! Ich wünsche, daß Ihr dazu noch fernerhin viel beitragen möget, und bin Euer gnädiger König Friedrich." National-Zeitung vom 21. August 1886.

[2]) Die 1. Auflage hat 160, die 5. 290 Seiten.

[3]) Von Vorsilben ist also bei der Ableitung immer noch nicht die Rede.

Strahl. Strahls. Strahle. Strahl[1]). Strahlen." (S. 133 ff.) — Bei einem Zeitworte finden 5 Zeiten (tempora) statt: 1) die gegenwärtige Zeit oder das Präsens, z. B. ich bin jetzt wieder gesund; 2) die jüngstvergangene Zeit oder das Imperfekt, z. B. ich war krank; 3) die völlig vergangene Zeit oder das Perfekt, z. B. ich habe Arzenei gebraucht; 4) die längstvergangene Zeit oder das Plusquamperfekt, z. B. ich hatte mich erkältet; 5) die zukünftige Zeit oder das Futurum, z. B. ich werde mich künftig hüten." (S. 176) — „Ob es gleich anginge, die unregelmäßigen Zeitwörter in 7 oder 8 Konjugationen einzutheilen, so ist es doch bequemer, sie aus folgendem nach den Endungen eingerichteten Verzeichnisse kennen zu lernen, worinnen die Selbst- und Doppellauter auf folgende Art geordnet sind: a, au, ä, äu, e, ei, eu, ie, i, o, ö, u, ü. aben. gräbst. gräbt. grub" u. s. w. „acken. bäckst, bäckt (oder gewöhnlicher backst, backt). buk, aber häufig auch backte" u. s. w. „achsen. wächsest, (wächset) wächst. wuchs" u. s. w. „aden. lädst. lädet (imgleichen ladest, ladet). lund" u. s. w. u. s. w. (S. 190 ff.)

„Die Wortfolge ist viererlei: 1. die erzählende, 2. die befehlende, 3. die fragende, 4. die verbindende." (S. 212) „In der verbindenden Art steht 1) die Verbindungspartikel; 2) das Subjekt; 3) das Nebenwort; 4) das, was vom Zeitworte oder dem dazu gehörenden Infinitiv regiert wird; 5) der zweite, 6) der erste Theil des Zeitworts. z. B. Wenn du dereinst den Homer lesen wirst. — Die Bindewörter, die eine solche Wortordnung verlangen, sind besonders als, da, damit, daß, demnach (für weil), je, indeß oder indessen, nachdem, nun (bei den Dichtern, z. B. nun du geschlagen bist. Raml.), ob, warum, weil, wenn und wofern. Besonders erfordert auch sowohl das beziehende Fürwort (welcher oder der), als alle beziehenden Nebenwörter, z. B. daher (für weshalb), wo, woraus, worauf, wovon diese Wortordnung." (S. 217 f.) — —

In den Jahren 1774—1780 fand eine eigentümliche litterarische Fehde statt, bei der es sich vor allem um die deutsche Orthographie handelte. An der Spitze der Streitenden steht

Friedrich Karl Fulda (geb. 1724 zu Wimpfen, 1751 Garnisonsprediger auf der Festung Hohenasperg, 1758 Pfarrer in dem Dorfe Mühlhausen an der Enz, 1787 Pfarrer zu Ensingen, gest. 1788 daselbst), ein Mann mit ausgebreiteten Kenntnissen, der das Verdienst hat, zuerst auf deutschem Boden mit Untersuchungen des altgermanischen Sprachbaues öffentlich hervorgetreten zu sein[2]). Leider blieb er nicht auf dem Boden nüchterner Beobachtung, sondern nahm einen so hohen Gedankenflug, daß er von seinen Zeitgenossen gar nicht oder falsch verstanden wurde. Manche von denen, die ihn zu verstehn glaubten, wurden dadurch zu Sonderbarkeiten veranlaßt, die ihm selber oft unangenehm genug wurden. Die Mitstreiter Fuldas waren vornehmlich: **Joh. Nast** (Prof. am Gymnasium zu Stuttgart), **Jakob Hemmer** (Geheimrat zu Mannheim, als Pseudonym **J. Domitor**), **Abraham Gotthelf Mätzke** (Lehrer am Waisenhause zu Bunzlau, 1779 Rektor der evangelischen Schule zu Landeshut) und — **Friedrich Gottlieb Klopstock** (1724—1803), der Dichter der Messiade.

Nast gab in einer Art von Jahrbuch, betitelt: „Der teutsche Sprachforscher. allen Liebhabern ihrer Muttersprache zur Prüfung vorgelegt." Stuttgart. „Erster Teil" 1777. „Zweiter Teil" 1778, Fuldas und seine eigenen hier

---

1) Heynatz unterscheidet nur vier „Fallendungen oder Kasus."

2) Vgl. Rudolf v. Raumer: „Geschichte der Germanischen Philologie. München 1870." S. 249.

einschlagenden Arbeiten heraus. Im 2. Teil stehn die auch in besonderem Abdruck erschienenen „Grundregeln der Teutschen Sprache“, die manche beachtenswerte Einzelheit enthalten. Nast ist sich dessen bewußt, daß man nirgends „ein gröseres Geschrei und Lermen erhebt als wenn man in der Orthographie reformiren und sie dem innern Grund der Sprache und der Etymologie änlich machen will. Ist es doch nicht anderst, als wenn man Kindern ihr Spilwerk oder dem ans sinnliche gewönten Pöbel seine Ceremonien nemmen wollte“, — aber er weiß nicht, was er hierzu sagen soll und geht in seinem Reformieren weiter, als es nach dieser Probe scheint. — Sonderbar sind ferner: „**Jakob Hemmers** teutsche Rechtschreibung zum Gebrauch der kurpfälzischen Lande. Mannheim 1775.“ und „**J. Domitors** Grundriß einer dauerhaften Rechtschreibung, Teutschland zur Prüfung vorgelegt. Mannheim 1776.“ [1]) Unter dem Schutze der Pseudonymität war der Verfasser nur noch kühner als ohne denselben. — Von **Mäzke** [2]) liegt mir vor sein: „Versuch in Deutschen Wörter Familien; nebst einer orthographischen Abhandlung vom etymologischen oder Dienst-h; Breßlau, bei Johann Fridrich Korn. 1779.“ Er empfiehlt die Einführung neuer Schriftzeichen, gibt aber schon manche in seinen „Grammatischen Abhand'lungen“ vorgeschlagenen Neuerungen auf. — In: „Ueber Sprache und Dichtkunst. Fragmente fon **Klopstock**. Hamburg 1779“ handelt das zweite Fragment „Ueber di deůtsche Rechtschreibung.“ Ich entnehme daraus folgende Stelle: „**W**ir [3]) haben seit einiger Zeit Ferschidnes an unserer Ortografi ferendert. Dis zeigt, waß **w**ir ire Mengel einsen. Aber **w**ir sind dabei **m**er **n**ach Einfellen als nach Grundsezen, und nach disen **n**icht so ferfaren, daß **w**ir si überal, wo es gesche**n** muste, angenommen hetten. Wär **n**ur ein wenig in der Sache bewandert ist, trift Beispile genung dafon an. Und so ist denn auch der Erfolg dieser fon wenigen angenomnen Ferenderungen gewäsen, daß unsre Rechtschreibung dadurch **n**ur noch schwankender geworden ist. Si ist jezt so beschaffen, daß si selbst di, welche si sorgfeltig studi**r**t haben, durch Zweifel, wi dis und das zu schreiben sei, s**e**r oft ferdrüslich macht. Und wi mus es follends dänen, die si fi**l** weniger kennen, das ist den Meisten, hi**r** ge**n**? Ich begreife nicht, wi man di Gabe einer so unaussprechlichen Geduld haben kan, und bei diser Ungewisheit **n**ur eine Zeile schreiben mag. Aber äben durch dises Schwankende ist unsre jezige Rechtschreibung zu einer Ferenderung **n**ach Grundsezen reif geworden [4]). **M**ir wenigstens hat di Zeit diser Reife da zu sein geschinen; sonst würd' ich meinen alten F**o**rsaz einm**a**l meine Meinung über eine solche Ferendrung zu sagen jezt noch nicht ausgef**ü**rt haben.“ (S. 235) — Alle diese suchte übrigens noch **J. Alb. F. Enkelmann** (Feldprediger zu Liegnitz) zu überflügeln, der unter dem Namen „**P. Antonius Lignet**“ „Grammattikalien. Den Lärern und Forschern där Deutschen Schpr**a**che [5]), besonders dän S**ü**ddeutschen, gewidmet. Frankfurt und Leipzig 1780“ herausgab und durch ein Sendschreiben an **Mätzke** diesen zum weiteren Ausbau seines Systems veranlaßte. Send- und „Antwortsschreiben“ sind enthalten in: „Über Deutsche Wörter Familien und Rechtschreibung. Züllichau, in der Waisenhaus und

---

[1]) Von demselben Verfasser wird noch angeführt: „Kern der Deutschen Sprachkunst und Rechtschreibung aus des kurpfälzischen geistlichen Raths Herrn Hemmer grösern Werken von im selbst herausgezogen. Manheim 1780.“

[2]) Er schrieb sich bald mit z, bald mit tz.

[3]) Die hier fett gedruckten Buchstaben haben im Original einen unten angehängten Haken.

[4]) Das sind die gewöhnlichen Reden aller Orthographie-Reformer.

[5]) Die fettgedruckten Buchstaben haben im Original einen Zirkumflex.

Frommannischen Buchhandlung, 1780." Rührend ist das Trostwort, das sich Mätzke gegen den Schluß seiner Nachrede selber zuruft. Die Frage, „ob sü (seine ganze „D. Rejtsreibung") nun aber dürffte befolget werden", beantwortet er nämlich, wie folgt: „Wänn das, was ij hür forgetragen, reine klare Warheit ist, wü ij mir das smeujle: Ganz gewüss ein Mal, weil Warheit zwar langsam, aber am Ende doj sigt. Filleijt aber ehrst auf's Jar 4441." — An den nichtsnutzigen Streitereien nahm schließlich noch das Dessauische Philanthropin in den von ihm herausgegebenen „pädagogischen Unterhandlungen" unter Führung **Wolkes** (s. u.) teil, und dies veranlaßte die satyrische Schrift: „Die allerneueste deutsche Orthographie des achtzehnten Jahrhunderts, erfunden von Klopstock, nachgeahmt von dem Dessauischen Erziehungsinstitute, ausgezischt von der gelehrten Welt, und übergegangen in die Vergessenheit. Herausgegeben von einem Mennoniten. Frankfurt und Leipzig, 1779." — Vergessen ist nun zwar jene allerneueste deutsche Orthographie nicht, sie ist vielmehr wiederholt aufs Tapet gebracht worden; man ist aber damals so wie später über sie zur Tagesordnung übergegangen. Den besten Beweis für die damals herrschende Anschauung liefert das Büchlein:

„Ueber || die Richtigkeit || und || Rechtschreibung der Teutschen Sprache || einige || Bemerkungen || vom || geheimen Justitzrath **Pütter** || zu Göttingen. || Göttingen, || im Verlag der Wittwen Vandenhoeck 1780."

Der Verfasser war durch seinen Beruf, angehende Rechtsgelehrte auszubilden, darauf gedrängt worden, „unpartheyisch nachzuforschen, welche von den verschiedenen Grundsätzen oder Vorschlägen, die jetzt mit so ungleichem Erfolge in Teutschland befolget werden, nach dem wahren eigenthümlichen Gange unserer Sprache die richtigsten und befolgenswürdigsten seyn möchten." Dabei befolgt er unantastbare Grundsätze. Es kommt ihm nicht darauf an, „wie im gemeinen Leben in dieser oder jener Gegend des Teutschen Reichs gesprochen wird: als vielmehr, wie bewährte Schriftsteller, die ihre Sprache studiert haben, sich in ihren Schriften ausdrücken." (S. 17) „Wenn man insonderheit eine Anzahl Bücher vor sich hat, deren Verfasser beynahe die allgemeine Stimme der Nation für ihre Lieblingsschriftsteller anerkannt hat, wie ich z. B. nur Gellert, Rabener, Hagedorn, und Haller nennen will; so wird man in Bestimmung des richtigen Gebrauchs unserer Sprache nicht leicht irre gehen, wenn man das zum Grunde legt, worinn alle diese Schriftsteller übereinstimmend sind." (S. 18) „Wo irgend ein bisheriger Gebrauch der Sprache durch Grundsätze unterstützt ist, da haben wir groß Unrecht, von demjenigen abzugehen, worinn unsere classische Schriftsteller bisher übereingestimmt haben. Oder wo mehrere Grundsätze in Widerspruch zu kommen scheinen, da gibt theils die Wichtigkeit eines Grundsatzes vor dem andern, theils selbst der entschiedene Gebrauch den billigsten Ausschlag." (S. 20) Hierauf beruhen des Verfassers bündige Auseinandersetzungen über alle die Orthographie betreffenden Fragen, — und ich finde außer ganz unwesentlichen Dingen nichts, worin man ihm nicht recht gegeben hätte, als seine Forderung, statt deutsch teutsch zu schreiben, und seine Warnung vor der Anwendung des k und z statt des c in Fremdwörtern, welche Anwendung überdies jetzt noch nicht allgemein begünstigt wird.

* * *

All das wurde in den Schatten gestellt durch den eigentlichen Erben von Gottscheds tonangebender Stellung, durch **Johann Christoph Adelung** (geb. 1732 in dem Dorfe Spantekow bei Anklam, 1759 Professor am evan-

gelischen Gymnasium zu Erfurt, danach zu Leipzig mit schriftstellerischen Arbeiten beschäftigt, 1787 Hofrat und Oberbibliothekar zu Dresden, gest. 1806), der aber den Ruhm seines Vorgängers auf dem Gebiete der deutschen Grammatik trotz aller seiner Irrtümer und Verkehrtheiten weit hinter sich ließ. Zu seinen Irrtümern gehört vor allem seine gänzlich falsche Anschauung von der Entwickelung und dem Wesen der Sprache überhaupt und unserer neuhochdeutschen Schriftsprache im besondern. Zwar weiß er, daß „in einer durch Wissenschaften und Geschmack ausgebildeten Schriftsprache, dergleichen die Hochdeutsche ist, der allgemeine Gebrauch in der Übereinstimmung der besten und weisesten Schriftsteller bestehet."[1]; aber anderseits ist ihm unsere „allgemeine Landessprache" „nichts anders, als die durch das Obersächsische gemilderte, und durch Geschmack und Wissenschaften ausgebildete Oberdeutsche Mundart."[2] — Einmal sagt er: „Billig sollte man drey Hauptmundarten annehmen, die südliche, höchste oder Oberdeutsche, die hohe, Mitteldeutsche oder mittelländische, und die nördliche oder Niederdeutsche; alsdann könnte man die Hochdeutsche oder herrschende Schriftsprache durch die verfeinerte mittelländische erklären."[3] Gewöhnlich verteidigt er aber den noch schrofferen Satz, daß das Hochdeutsche nichts als die Sprache der oberen Klassen Obersachsens ist, „daß unsere Deutsche Schriftsprache nicht unter den Schriftstellern allein lebt, sondern die gewöhnliche Mundart Obersachsens, und zwar in den obern Classen in ihrer größten Feinheit und Reinigkeit ist, und erst von hier zu den Schriftstellern ausgegangen ist."[4] — Gegenüber diesen falschen Ansichten und den sich daraus ergebenden Bestrebungen, die am eindringlichsten zuerst Wieland angriff, und die noch bei Lebzeiten Adelungs durch die Wucht der Thatsachen in ihrer Grundlosigkeit gezeigt wurden, standen diesem Manne nun aber Vorzüge zu Gebote, welche ihm zu der Bedeutung verhalfen, die er unstreitig bis auf die neueste Zeit hat; dies war sein unermüdlicher Fleiß, vor allem seine verständige Klarheit. Von beiden zeugt jede Seite seiner Bücher.

Wir nennen hier nur:

„Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart, mit beständiger Vergleichung der übrigen Mundarten, besonders aber der Oberdeutschen." Leipzig. 1. Aufl. 1774—1786 in 5 Teilen, 2. Aufl. 1793—1801 in 4 Teilen.

„Umständliches Lehrgebäude der Deutschen Sprache, zur Erläuterung der Deutschen Sprachlehre für Schulen." Erster — Zweyter Band. „Leipzig, verlegts Johann Gottlob Immanuel Breitkopf, 1782."

„Deutsche Sprachlehre. Zum Gebrauche der Schulen in den Königl. Preuß. Landen. Mit allergnädigsten Privilegien. Berlin, 1781. Bey Christian Friedrich Voß und Sohn." — „Deutsche Sprachlehre für Schulen. Zweyte vermehrte und verbesserte Auflage. Berlin 1792. In der Voßischen Buchhandlung." — 4. Aufl. 1800. — 6. Aufl. 1816. „In der Vossischen Buchhandlung."

„Magazin für die Deutsche Sprache." Ersten Jahrganges erstes—viertes Stück. Leipzig 1782—1783. Zweiten Bandes erstes—viertes Stück. Leipzig 1783—1784.

---

[1] „Umständliches Lehrgebäude. I. 1782." S. 107.

[2] Ebenda S. 81.

[3] Ebenda S. 84.

[4] „Magazin für die Deutsche Sprache. Ersten Jahrganges drittes Stück. Leipzig 1782." S. 47.

„Vollständige Anweisung zur Deutschen Orthographie, nebst einem kleinen Wörterbuche für die Aussprache, Orthographie, Biegung und Ableitung. Leipzig, in der Weygandschen Buchhandlung, 1788."

Von allen diesen Büchern interessiert uns am meisten die „Deutsche Sprachlehre", welche „ihr Daseyn allein dem gnädigen Befehle" des um die Entwickelung des preußischen Schulwesens hochverdienten Staatsministers Freiherrn v. Zedlitz „zu danken hat" [1]), dem sie in ihrer ersten Auflage auch gewidmet ist. Da die zweite Auflage infolge der „Erweiterung und Berichtigung der Einsichten" [2]) des Verfassers eine wesentlich verbesserte ist, so empfiehlt es sich, diese bei unserer Kennzeichnung zu Grunde zu legen. Ich citiere zunächst:

„Von den einsilbigen [Wörtern] sind die meisten Wurzelwörter, welche sich in den rohen Ursprung der Sprache verlieren. — Die zwey- und mehrsilbigen entstehen insgesammt aus den Wurzelwörtern, und zwar 1. durch die Flexion oder Biegung; 2. durch die Ableitung; 3. durch die Ausbildung; und 4. durch die Zusammensetzung." (S. 36) „Durch die Ableitung werden Nebenbegriffe an das Wurzelwort geknüpft, und dadurch neue Wörter gebildet. Es geschiehet durch Anhängung gewisser Laute und Sylben, welche Ableitungslaute und Ableitungssylben genannt werden, und von gedoppelter Art sind. Einige werden dem Worte vorgesetzt, und heißen Vorsylben [3]), andere werden demselben am Ende beygefügt, und heißen Nachsylben. — Der Vorsylben sind besonders sechs: b oder be, und g oder ge: — Ferner folgende vier, welche insgesammt nur vor Verbis gebraucht werden: er, ent oder emp, ver und zer (S. 38 f.). — Zahlreicher sind die Nachsylben, welche den Nebenbegriff hinten an das Wurzelwort anknüpfen. Es sind 1. dunkele Wurzellaute, deren Bedeutung sehr unbestimmt ist. ch, ch [4]) — d, de — e — f, vermuthlich eine Verstärkung oder auch eine bloße Milderung des p: hüpfen, Hopfen u. s. w. — ft — g, ig — icht — ing, ung — inn — k, einen hohen Grad der Verstärkung, blan-k, kran-k, win-k-en, sin-k-en. l, el — n, en, m — r, er — s, es is und das verstärkte z — sch, isch — st — t, te, th, ath, uth —" (S. 39 ff.), „Bestimmter, der Bedeutung nach, sind 2. diejenigen Nachsylben, welche aus wahren Wurzelwörtern bestehen, die aber für sich allein veraltet sind, daher sie jetzt nur noch als Ableitungssylben betrachtet werden. Es sind folgende; bar — chen — ey — haft — heit — keit — lein — ley — lich — ling — niß — sal, sel — sam — schaft — thum — zig, ßig —" (S. 42 f.). Wunderbar ist Adelungs Lehre von der „Ausbildung der Wurzelwörter und abgeleiteten Wörter:" (S. 44). „Alle Wurzelwörter sind ursprünglich einsylbig, und wenn eine Sprache keine andern als solche nackte Wurzelwörter hätte, so würde sie äußerst hart, eintönig und unperiodisch seyn. Zwar wird bey mehrerer Cultur durch die Biegung und Ableitung die Zahl der einsylbigen Wörter merklich vermindert; allein, da deren immer noch mehrere übrig bleiben, als der Wohlklang verstattet, so haben alle Sprachen bey ihrer höheren Ausbildung allerley Mittel angewandt, diese harte Einsylbigkeit zu heben. Eines der wichtigsten ist die Anhängung des mildernden e, oder e euphonici." Beispiele der gebildeten Gruppen sind: „Auge, Barde, Belege, Beschläge, Bube, Bürge — Gebäude, Gebinde, Gebirge, Gebläse — Vagabunde, Astrologe — bange, behende, blöde, böse, enge — liebe, lobe, bringe, singe, rede — das Rehe, die Sprehe, die Schlehe, das

---

[1]) Nach dem Widmungsschreiben.

[2]) Nach der „Vorrede zur zweyten Auflage".

[3]) Es ist eigentümlich, daß gerade Gottsched und Adelung die sonst klaren Begriffe: Stammwörter, abgeleitete Wörter, zusammengesetzte Wörter zerstörten und dadurch eine bis in unsere Tage fortwirkende heillose Verwirrung verursachten.

[4]) Einzelne falsche Beispiele laufen mit unter.

Wehe — ehe, frühe, jähe — gehe, flehe, fliehe — Affe, Bothe, Buhle — Franzose, Friese, Jude — Böhme, Britte, Celte" —. — Die Gruppierung der „*Redetheile*" ist folgende (S. 78): „Wir bezeichnen im Deutschen:

1. Das *Selbständige*, oder die *Substanz*, und alles, was wir uns als selbständig oder für sich bestehend, vorstellen, dessen Nahme das *Substantivum* oder *Hauptwort* gibt.

2. Das *Unselbständige*, das *Attribut*, oder alles, was sich an dem selbständigen Dinge und in Beziehung auf dasselbe unterscheiden lässet.

1) An und für sich, als außer dem selbständigen Dinge gedacht. Dieses ist:

a. eine Beschaffenheit, oder etwas Unselbständiges, welches zwar an dem Dinge selbst befindlich ist, aber außer demselben und für sich allein gedacht wird. Dessen Ausdruck gibt die *Adverbia* oder *Beschaffenheitswörter*. Oder es ist:

b. wirklich außer dem Dinge befindlich, folglich ein Umstand; das *Umstandswort*:

α. an und für sich, *Umstandswort* im engsten Verstande;

β. als das Verhältniß zweyer selbständigen Dinge, die *Präposition*;

γ. als das Verhältniß der Sätze oder ihrer Glieder, die *Conjunction*.

2) In der Beylegung begriffen, oder dem selbständigen Dinge wirklich beylegend, das *Verbum*.

3) Als schon beygelegt, dahin alle concrescirte Redetheile.

a. Eine beygelegte Beschaffenheit, eine Eigenschaft, das *Adjectiv* oder *Eigenschaftswort*.

b. Ein Umstand.

1. Der Selbständigkeit, der *Artikel*.

2. Des zufälligen Verhältnisses der Person, das *Pronomen*.

3. Des Umfanges oder der Zahl, das *Zahlwort*." —

„Die Dinge, welchen der Mensch Nahmen gegeben hat, sind entweder wirklich für sich bestehende Dinge, oder sie sind es nicht, sondern werden nur von uns als selbständig gedacht. Die Substantiva theilen sich daher in zwey Haupt-Classen, in solche, welche wirklich selbständige Dinge bezeichnen, *Concreta*, und solche, welche unselbständige Dinge als selbständig ausdrucken, *Abstracta*." (S. 86.)[1])

Die „acht Declinationen", welche Adelung unterscheidet, ergeben sich aus folgender Tabelle:

„	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
	Singular.							
	Männlich und sächlich.						Weiblich.	
Nomin.								
Genit.	es.	es, s.	s.	en. n.	ens.	es, s.		
Dat.	e.	e.		en. n.	en.	e, e.		
Accus.				en. n.	en.			
	Plural.							
Nomin.	e.	er.		en, n.	en.	en, n.	en, n.	e.
Genit.	e.	er.		en, n.	en.	en, n.	en, n.	e.
Dat.	en.	ern.	n.	en, n.	en.	en, n.	en, n.	en.
Accus.	e.	er.		en, n.	en.	en, n.	en, n.	e." (S. 124)

Schon aus der Gruppierung der Wortarten ergab sich Adelungs wunderliche Unterscheidung des Adjektivs und Adverbs. Klarer wird dies noch aus folgender Erklärung:

---

[1]) Man vergleiche mit dieser klaren Auseinandersetzung die Faselei vieler neueren Schulgrammatiken.

„Die Adverbia betrachten das, was an einem selbständigen Dinge befindlich seyn kann, für sich allein, die Verba legen es dem selbständigen Dinge in einem und eben demselben Worte bey, die Adjective betrachten es als an demselben befindlich, oder als demselben schon beygelegt, und die abstracten Substantive stellen es als etwas Selbständiges dar: grün, grün seyn, der Wald ist grün, das Adverbium; grünen, das Verbum; der grüne Wald, das Adjectiv; das Grün und das Grüne, das Abstractum. Da das, was einem Dinge beygelegt wird, auch als nicht beygelegt, und vor der Beylegung existirend, folglich jede Eigenschaft vorher als Beschaffenheit gedacht werden kann: so entstehen im Deutschen alle Adjective aus Adverbiis, und zwar vermittelst der Concretionssylbe e, wodurch die Beschaffenheit den selbständigen Dingen als einverleibet gedacht, und dadurch zur Eigenschaft erhöhet wird: gut, der gute Mann, die gute Frau, das gute Kind." (S. 227)

Die Konjugation wird eingeteilt in „die reguläre, welche dem ungeänderten Wurzelworte in der ersten Person des Imperfecti ein te, und dem Participio der vergangenen Zeit ein et anhänget, und die irreguläre, welche davon abweicht." (S. 259) „Die irregulären Verba theilen sich in zwey Ordnungen. Die erste hat im Imperfect und Participio die gewöhnlichen Biegungssylben te und t, ändert aber gemeiniglich etwas an der Wurzel selbst. Die zweyte macht die erste und dritte einfache Person des Imperfectes im Indicative ohne Biegungslaut, durch bloße Änderung der Wurzel und endet das Participium Perfecti anstatt et oder t auf en." (S. 271) Zur ersten Ordnung gehören: „brennen, bringen, däuchten (: mich däucht; mich däuchtete oder däuchte; gedäucht), denken, dürfen, gönnen, haben, kennen, können" u. s. w. Die „zweyte Ordnung" zerfällt „in drey Classen, und jede Classe in drey Arten. Dem Gedächtnisse zu Hülfe zu kommen, ist jede Art mit einem dreysilbigen Worte oder eigenen Nahmen bezeichnet, dessen zwey erste Vocale den Vocal des Infinitives und Participii, der letzte aber den Vocal des Imperfectes ausdrucken". (S. 273) „1. Erste Classe, der Infinitiv und das Participium gleich lautend. a. Erste Art, Paradies, — blasen — braten — fallen" u. s. w. „b. Zweyte Art, Faramund. — backen — fahren — graben" u. s. w. „c. Dritte Art, Engelhard. — essen — fressen — geben" u. s. w. „2. Zweyte Classe, das Participium und das Imperfectum gleichlautend. a. Erste Art, Heinrici. — befleißen — beißen — bleiben" u. s. w. „b. Zweyte Art, Diodor. — betriegen — biegen — biethen" u. s. w. „c. Dritte Art, Theopomp. — beklemmen — bellen — bewegen" u. s. w. „3. Dritte Classe. Der Infinitiv, das Participium und Imperfectum haben verschiedene Vocale. a. Erste Art, Theona. — befehlen — bergen — bersten" u. s. w. „b. Zweyte Art, Sirona; — beginnen — besinnen — gewinnen" u. s. w. „c. Dritte Art, Virgulta, ehedem Virgultus; — binden — dingen — dringen — empfinden" u. s. w. „Nach keinem der vorigen Muster gehen: bitten — erschollen — gehen — heißen — kommen — liegen — rufen — saufen — seyn — sitzen — stehen — stoßen — saugen — schrauben — thun". (S. 282)

Die Aufzählung der Präpositionen geschieht in der noch jetzt gebräuchlichsten alphabetischen Reihenfolge; die ersten sind die mit dem Genitiv, die zweiten die mit dem Dativ u. s. w. Hier treten die seitdem in Tausenden von Schulgrammatiken wiederholten Ramlerschen Verse auf: „Daphnis an die Quelle. Nach dir schmacht ich, zu dir eil ich, du geliebte Quelle du!" u. s. w. (S. 308) „Philemon an den Philarist. Durch dich ist die Welt mir schön, ohne dich würd ich sie hassen" u. s. w. (S. 313) Die Anwendung der Präpositionen im einzelnen ist an einer Fülle von lehrreichen Beispielen gezeigt.

Das erste Kapitel „Von der Verbindung einzelner Wörter mit einander" in dem Abschnitt „Von dem Syntaxe oder dem Redesatze" enthält im wesentlichen nichts Neues. Ebenso neu wie ungeheuerlich ist nur folgende Lehre: „Der Infinitiv mit zu dienet nach vielen Verbis, mit Auslassung des daß, zwey Sätze in einen zusammen zu ziehen[1]). Er bezeichnet als dann so wohl einen Gegenstand der Handlung, es fängt an zu regnen, er höret auf zu spielen. — Wozu sich oft noch ein Participium Präteriti gesellet, sowohl im passiven Verstande, die Schöpfung schien einem ewigen Tode übergeben zu seyn —; als auch im activen, er behauptet, es gesehen zu haben —. Als auch eine Absicht; ich kam nur her, mit ihnen zu sprechen; wo es [?] auch oft die Conjunction um zu sich nimmt, diese Absicht noch merklicher zu machen, wir leben nicht um zu essen —." (S. 377) — „Von den Sätzen" und über „die verschiedenen Arten derselben" wird folgendes gesagt: „Unsere Vorstellungen, folglich auch die Ausdrücke derselben, bestehen allemahl darin, daß wir von einem Dinge etwas behaupten oder verneinen. Der Nahme des Dinges, von welchem solches geschiehet, heißt das Subject, dasjenige was von demselben bejahet oder verneinet wird, das Prädicat, beyde zusammen aber machen den Satz aus, dessen Gränzzeichen ein Punct ist." (S. 445) — „Ein Satz ist seiner Materie nach entweder einfach, wenn er bloß aus dem Subjecte und dessen Prädicate bestehet, oder zusammen gesetzt, wenn zwey und mehrere Sätze zu einem einzigen Satze verbunden werden. Beyde Arten sind entweder nackte Sätze, wenn so wohl das Subject als das Prädicat ohne alle nähere Bezeichnung ausgedruckt werden, oder ausgebildete, wenn beyde nach ihren Verhältnissen, Eigenschaften, oder Umständen näher bezeichnet werden, oder endlich erweiterte, wenn Ursachen, Bedingungen oder Umstände zwischen dem Subjecte und dem Prädicate in eigenen Sätzen eingeschoben oder auch dem letztern beygefüget werden, in welchem Falle die erstern Nebensätze heißen, um sie von dem Hauptsatze zu unterscheiden. In allen Fällen können sowohl das Subject als Prädikat entweder einfach oder mehrfach seyn, in welchem Falle die verschiedenen Subjecte oder Prädicate entweder ohne alle Verbindung neben einander gestellet, oder auch durch Conjunctionen mit einander verbunden werden.

Der Frühling nahet sich, ist ein nackter einfacher Satz; der Frühling nahet sich und der Winter fliehet, ein nackter zusammen gesetzter; der holde Frühling nahet sich mit schnellen Schritten, und vor seinen erwärmenden Fußtapfen fliehet der mürrische Winter, ein ausgebildeter zusammen gesetzter; der Frühling, auf welchen die Schöpfung bisher harrete, nahet sich, ein durch einen Nebensatz erweiterter Satz; Schwäche des Geistes, Mangel des Geschmackes, Unruhe der Begierden, Verwöhnung an betäubende Ergetzungen, pflegen das Vergnügen an den Reitzen der Natur zu tödten, ein einfacher Satz mit mehrern Subjecten; der bescheidene Mond hebt sein Haupt hinter dem dunkelen Walde hervor, versilbert die Spitzen der Berge umher, und steigt feyerlich langsam am blauen Himmel herauf, ein einfacher Satz mit mehrfachen Prädicaten.

In Ansehung der Form sind die Sätze entweder erzählend, wenn sie Begebenheiten oder Urteile, so wie sie von uns empfunden worden, darstellen,

[1]) Hier liegt der Anfang der Lehre von den sogenannten verkürzten Nebensätzen vor.

oder bittend und befehlend, oder fragend, oder wünschend, oder auch ausrufend, und oft können in einem und eben demselben Satze mehrere Formen mit einander abwechseln." (S. 445 f.)

Die Konjunktionen sind: (S. 477) „1. copulativ, 2. continuativ, 3. circumscriptiv[1]), wenn der eine Satz den leidenden Gegenstand des andern vorstellet: es schien, daß oder als wenn unsere Sinnen geschärfet wurden —, 4. conditional, 5. disjunctiv, 6. adversativ, 7. concessiv, 8. causal, 9. explanativ, 10. comparativ, 11. proportional, 12. consecutiv, wenn der eine Satz die Zeit bezeichnet, wenn der Ausspruch des andern statt findet oder statt gefunden —, 13. illativ, wenn der Nachsatz eine Folge, einen Schluß aus dem Vordersatze enthält —, 14. exceptiv, 15. restrictiv, 16. exclusiv, oder remotiv, wenn ein Satz eine Ausschließung enthält, wohin in Ansehung ganzer Sätze besonders ohne mit dem Infinitive und dem Wörtchen zu gehöret: — Einzelne Begriffe und Dinge werden durch nicht, ingleichen durch weder und noch ausgeschlossen."

Die letzten Paragraphen der Satzlehre handeln von der „Zusammenziehung der Sätze durch die Adverbia und Participia, oder von der Participial-Construction" (S. 455), d. h. von den Adjektiven und Partizipien, die appositionell stehen. Zum Schluß nennt Adelung diese auch verkürzte Sätze und führt so diesen später mit Unrecht sehr beliebt gewordenen Ausdruck ein. — Der letzte Teil des Buches „Von der Orthographie oder Fertigkeit richtig zu schreiben" ist sehr kurz gehalten; desto eingehender läßt sich darüber aus die oben schon angeführte „Vollständige Anweisung zur Deutschen Orthographie".

Den willkürlichen Neuerungen setzt Adelung mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln die Verteidigung des Hergebrachten gegenüber. Er sagt (S. 9): „Es ist ein Irrthum, wenn man glaubt, unsere gewöhnliche Orthographie rühre von irgend einem oder dem andern berühmten Sprachlehrer her. Besonders pflegte man sie in den neuern Zeiten gern die Gottschedische zu nennen, weil man glaubte, Gottsched habe sie der Nation aufgedrungen; obgleich dieser, einige wenige ihm eigene Grillen[2]) abgerechnet, weiter nichts that, als daß er die Orthographie, welche er schon im völligen Gange fand, nach Regeln zu bestimmen, und auf zweifelhafte einzelne Fälle anwendbar zu machen suchte. So lange vor ihm Hier. Freyers Anweisung zur Teutschen Orthographie die gangbarste war, nannte man die herrschende Orthographie aus eben demselben Irrthume die Freyersche, oder wohl gar die Hallische, weil Freyer Inspector an dem Pädagogio zu Halle war, obgleich auch er sich ganz an die allgemein übliche Orthographie seiner Zeit band. — Ich verbitte daher im voraus sehr feyerlich die Ehre, unsere allgemein übliche Orthographie, so wie ich sie vortragen werde, in der Folge nach meinem Nahmen zu benennen, indem ich im Grunde nichts Neues lehren, sondern mich nur bemühen werde, das Alte gründlicher, ausführlicher und fruchtbarer vorzutragen, als vor mir geschehen ist." — Das „allgemeine Grundgesetz der Deutschen Orthographie" ist nach Adelung: „Schreib das Deutsche und was als Deutsch betrachtet wird, mit den eingeführten Schriftzeichen, so wie du sprichst, der allgemeinen besten Aussprache gemäß, mit Beobachtung der erweislichen

---

[1]) Ich füge nur da die gegebene Erklärung hinzu, wo der Terminus nicht ohne weiteres verständlich ist.

[2]) Deren Adelung allerdings auch nicht entraten konnte.

nächsten Abstammung und, wo diese aufhöret, des allgemeinen Gebrauches." (S. 17) — Über die Schriftzeichen werden richtige Belehrungen gegeben, und Adelung meint, „daß jetzt [1788] der Zeitpunkt ist, da man der schönern Italiänischen Schrift[1]) mehr Beyfall verschaffen könnte, besonders wenn man anfänglich nur vorzüglich gute, und allgemein gangbare Bücher darin druckte." (S. 25) — Bei Besprechung des „allgemeinen Grundgesetzes" der Orthographie wird die Frage aufgeworfen, „wo die beste Aussprache zu suchen ist", und, wie es für uns nicht mehr zweifelhaft sein kann, dahin beantwortet, daß „ganz Deutschland seit zwey hundert Jahren das südliche Ober-Sachsen als diejenige Provinz anerkannt hat, in welcher die mündliche Aussprache die Aussprache der obern Classen in den übrigen Provinzen an Güte und Richtigkeit übertrifft." (S. 50) Trotz dieser und mancher andern[2]) sich im einzelnen zeigenden Verkehrtheit überwiegt doch so sehr der verständige konservative Sinn, daß der allgemeine Gebrauch richtig festgestellt wird, abgesehen allerdings von Schwankungen, die nie aufhören werden trotz aller diktatorischen Forderungen, von welcher Seite diese auch ausgehn mögen. Nur bei einer Regel ist man Adelung später nicht gefolgt, nämlich bei folgender den Gebrauch des **y** betreffenden, überdies ganz falsch ausgedrückten Bestimmung: „Das gedehnte i wird mit y bezeichnet, am Ende der Wörter und Wurzelsylben nach einem **a** und **e**, für **ai** und **ei**[3]): May, Bay, Ey, frey, bey, zwey, drey, allerley, der Ableitungssylbe ey z. B. in Kinderey u. s. f." (S. 252) und in dem Verb „seyn" (S. 253). — Das dem (426 S. starken) Buche beigefügte (252 S. umfassende) „kleine Wörterbuch" war zum Nachschlagen recht brauchbar. Es erschien 1819 in der 4. Auflage, 1824 von K. Bj. Schade umgearbeitet in der 5. Auflage. Die „vollständige Anweisung" erschien 1820 in vierter Auflage.

Diese Adelungschen Bücher übten einen Einfluß aus, wie man ihn sich kaum groß genug vorstellen kann, ja, sie wirken auch jetzt noch fort, und in all den kleinen landläufigen Sprachlehren unserer Tage, deren Verfasser meist mit ungenügender Sachkenntnis ans Werk gegangen sind, begegnet man Stellen, die bei Adelung ihren Ursprung haben, womit nicht behauptet werden soll, daß dieser auch direkt benutzt sei. Für seine Zeit verdiente er ja eine ausgedehnte Benutzung in vollem Maße. Trotzdem seine Theorie, wie wir gesehen haben, der Hauptsache nach eine verkehrte war, trotzdem er auch manche Dienste, die ihm die damalige Sprachwissenschaft schon hätte leisten können, verschmähte, so erfüllte er doch im großen und ganzen für die Praxis die Auf-

---

1) So weit ich bis jetzt weiß, hat Leibniz zuerst den Wunsch ausgesprochen, das Deutsche mit lateinischen Schriftzeichen zu drucken.

2) Dahin gehört z. B. folgende Ansicht: „Der Verlängerungs- (Dehnungs-) zeichen erste und vornehmste Absicht ist, der gedehnten Wurzelsylbe eines der wichtigern Redetheile den gehörigen Umfang im Äußern zu geben, wenn sie ihn nicht schon von Natur hat. Der ungefähre Bestimmungsgrund dieses Umfanges möchte etwa die Zahl der vier Buchstaben seyn. Jede gedehnte Wurzelsylbe, welche schon von Natur mehr als vier Buchstaben hat, bedarf der Verlängerung nicht, wenigstens darf man sie daselbst nicht von neuem einführen: Schmal bestehet schon aus sechs Buchstaben, darf also nicht schmahl geschrieben werden" u. s. w. (S. 281.) Ebenso: „Das **th** dienet zur Verlängerung einer gedehnten Sylbe in allen den Fällen, wo ein **t** in derselben vorkommt, und die magere Figur der Sylbe eine Erweiterung des Wortes erfordert, ohne Rücksicht auf den Vocal. Es hat noch das besondere, daß es auch vor und nach Diphthongen und dem **ie** stehet, wenn die Sylbe ohne das zu ärmlich aussehen würde, zu einem deutlichen Beweise, daß es nicht zunächst die Dehnung bezeichnen, sondern die Sylbe nur verlängern sollte." (S. 257.) Die seiner Ansicht widersprechende Schreibweise erklärt er in natürlich unzulänglicher Weise.

3) Als ob hier von einem gedehnten i die Rede sein könnte!

gabe seines Jahrhunderts. Was Bödiker einst geleistet hatte, das führte Adelung, von dem rechten Geiste der Aufklärung beseelt, weiter hinaus. Leider verließen aber später manche seinen Standpunkt der Besonnenheit und Mäßigung, weil sie ihn mißverstehn wollten. Er sagt zwar: „Sprachkunst[1] und Logik sind näher verwandt, als man gemeiniglich glaubt. — Beyde klären sich wechselsweise auf, und ein geschickter Lehrer wird einen großen Theil der Logik gelegentlich bey der Sprachkunst vortragen können[2].“ Aber andrerseits schließt er: „Da die Sprachregeln bloße Erfahrungssätze, so sind sie auch nur wahrscheinlich, und können nicht anders als durch Beyspiele erwiesen werden. Philosophische Beweise sind hier theils unmöglich, theils nicht hinlänglich, weil in einer Sprache nichts vorhanden ist, wovon nicht auch das Gegentheil Statt finden könnte, und in andern Sprachen wirklich Statt findet[3].“ Endlich erklärt er ganz nüchtern, was er unter philosophischer Sprachbetrachtung versteht; jedoch wollte man philosophischer sein als er und beging allerlei Unbesonnenheiten. Bei Besprechung derselben werden wir uns künftig folgender Worte Adelungs zu erinnern haben: „Die Sprache ist des vernünftigen und wissenschaftlichen Vortrages eben so sehr fähig als eine jede andere Lehre, und es ist die Pflicht eines jeden Sprachlehrers, allen Begriffen in der Sprache den höchsten nur möglichen Grad der Deutlichkeit und Bestimmtheit zu geben, und die Gründe aller Erscheinungen so tief aufzusuchen, als die Natur der Sache es verstattet. Will man das philosophisch nennen, immerhin; allein alsdann muß man auch gestehen, daß gründlich, vernünftig und philosophisch einerley ist, dem nur das seichte, unvernünftige und verworrene entgegen stehen kann. Wird einmahl jede Sprache, nicht die Deutsche allein, in den Schulen auf eine vernünftigere Art gelehret werden, als bisher geschiehet, so wird auch die Sprache davon den ausgebreitetsten Nutzen empfinden, und es wird in der Folge nicht ein jeder, der auch ein Sprachkenner zu seyn glaubt, nur immer einreissen und der Nation das Werk seiner Einbildungskraft unterschieben wollen.“[4])

Wenn Adelung von einer vernünftigeren Art, die Sprache zu lehren, spricht, so meint er damit keineswegs die Methode, nach welcher das grammatische Wissen an die Schüler heranzubringen sei; das lag ihm gänzlich fern, — er dachte nur an den Stoff und dessen begriffliche Auffassung. Er hätte auch keinen andern Weg weisen können als den damals üblichen, und der bestand wesentlich im Vorsagen, Vordozieren und im Nachsprechen und Auswendiglernen, und in dieser Weise wurde in einzelnen höheren Schulen die Adelungsche Sprachlehre außer der von Heynatz (s. o.) und ein paar andern benutzt. Von den letztern führe ich an:

„**Johann Ernst Stutz** kleinere deutsche Sprachlehre zum Schulgebrauche. Potsdam, bei Carl Christian Horvath 1793.“

„GrundSätze der Deutschen Sprache zum Gebrauch bei dem Schulsowohl als SelbstUnterrichte. Von **Joseph Wismayr.** Erster Theil, SprechLehre. Zweyter Theil, RechtschreibLehre. Salzburg, 1796. Im Verlage der Mayrischen BuchHandlung.“

---

[1]) Umständliches Lehrgebäude S. 92: „Sprachkunst und Sprachlehre bezeichnen den Inbegriff der Sprachregeln, und zwar erste, so fern durch dieselbe eine Fertigkeit gewirket wird.“

[2]) Ebenda S. 92.

[3]) Ebenda S. 113.

[4]) Ebenda S. 116.

Stutz (geb. zu Zerbst im Febr. 1733, 1789 Pastor zu Bonne im Anhalt-Köthenschen, gest. 28. Okt. 1795 zu Zerbst) hatte schon 1790 eine deutsche Sprachlehre herausgegeben, die in der „öffentlichen Schule" zu Zerbst (unter Leitung des Rektors Lietzo) beim „Unterricht in der deutschen Sprache, für den eigene Stunden bestimmt waren"[1]), benutzt wurde; aber sie war „für den gewöhnlichen Schulunterricht" als „zu umständlich" befunden, und darum erschien die (232 S. umfassende) „kleinere deutsche Sprachlehre". Sie wird von Vollbeding (s. u.) „eine Tochter der Adelungschen Grammatik" genannt, und das war sie auch; Selbständiges ist nicht darin.

Wismayr (geb. zu Freisingen 30. Novbr. 1767, Ober-Studien- und Ober-Kirchenrat zu München, gest. 7. Juli 1858) war in ähnlicher Weise von Adelung abhängig. Die von diesem gegebenen Bestimmungen über den Satzbau sind bei ihm aber nicht mit derselben Klarheit durchgeführt. Das genannte Buch wurde jedenfalls vielfach benutzt; die vierte Auflage erschien noch 1813 zu München. — Ein kleineres Buch „Kleine deutsche Sprachlehre", das zuerst 1797 herausgegeben war, erschien unter dem Titel: „Lehrbuch der deutschen Sprache für die öffentlichen Unterrichtsanstalten des Königr. Bayern" 1824 in neunter Auflage.

Noch ein eigentümliches Buch ist zu erwähnen, nämlich

„**Johann Carl Angersteins**, Predigers in Bertkow, Anweisung, die gemeinsten Schreib- und Sprachfehler im Deutschen zu vermeiden; für Frauenzimmer, Ungelehrte, und besonders zum Gebrauch in Schulen eingerichtet. Non tam praeclarum eſt, ſcire Germanice, quam turpe, neſcire. Stendal, bey Franzen und Grosse. 1791."

Es ist keine „vollständige deutsche Sprachlehre", sondern es bietet „nur so viel, als dem Verf. nöthig schien, um die gewöhnlichsten und gar zu auffallenden Fehler im Schreiben und Sprechen vermeiden zu lernen". Vorzüglich ist es auf die Unterscheidung des Dativs und des Akkusativs und auf die Einübung der Orthographie abgesehen. Zu letzteren dienen Sätze wie: „Der Wind gewinnt nichts an diesem Gewächse, denn es windt sich um den Baum. Das Blut wallt ihm vor Freuden, wenn er in den Wald kömmt, und man muß ihn mit Gewalt heraus holen. Er kriegt und streitet mit allen, und krigt immer Unrecht, ob er gleich dem Richter schmeichelt, und vor ihm kriecht"[2]). Die Verbesserung fehlerhaft vorgeschriebener Stücke wird als besonders lehrreich gepriesen. Aus dem einen der zu diesem Zwecke im Buche abgedruckten Briefe sollen z. B. „über 150 Fehler" herausgesucht werden.

* * *

Über das, was in den niederen Schulen für den Gebrauch der hochdeutschen Sprache gegen Ende des 18. Jahrhunderts geleistet wurde, liegen nur dürftige Nachrichten vor. In Friedrichs des Großen „General-Land-Schul-Reglement" vom 12. August 1763 waren die Anforderungen außerordentlich gering. Außer den für den Leseunterricht gegebenen Vorschriften heißt es dort:

„In der dritten Vormittags-Stunde wird geschrieben und buchstabiret, ingleichen werden die Buchstaben gelernet. Die größern Kinder schreiben in der ersten halben Stunde und in der andern halben Stunde wird ihnen ihre Arbeit corrigiret. Und damit kein Kind in der Correctur übergangen werde, so hält sich der Schulmeister ein

---

1) Nach dem „Vorbericht" des oben angezeigten Buches.

2) Dergleichen Unsinn ist bekanntlich noch nicht ausgestorben.

Verzeichniß von den Schreib-Kindern, welche nach der Ordnung ihre Schreib-Bücher aufweisen und wo er den vorigen Tag aufgehöret, da fängt er den folgenden Tag wieder an; damit auf solche Art ein jedes Kind wöchentlich etliche mal zur Correctur komme. Wobei auch dieses besonders zu bemerken, daß jederzeit die linke Seite des Papiers im Schreibe-Buch corrigiret werden muß: Hergegen muß der Schüler auf der rechten Seite des Schreibe-Buches eben das Pensum, so zur Lincken hingeschrieben war, wieder schreiben, dergestalt, daß er dasjenige, was der Schulmeister zur Lincken corrigiret hatte, nunmehro, da er dasselbe abermal schreibet, auch nach der geschehenen Correctur verbessere." [1]) Und an einer andern Stelle: [Am Sonnabend] „schreiben sie etwas an die Tafel, welches ihnen der Schulmeister nach der Orthographie corrigiret". [2])

In dem Land-Schul-Reglement für die Römisch-Katholischen (s. o. Anmerkung zu Gottsched) sind die Anforderungen höher, vielleicht scheint es aber auch nur so, da in dem Reglement von 1763 bloß Bestimmungen für einklassige Schulen gegeben sind, während das von 1765 auch die mehrklassigen Schulen in den Städten berücksichtigt.

In dem „Entwurf der Ordnung, welche in Städten, wo 3 oder 2 Lehrer sind beobachtet werden kan, um dasj. bequem vorzunehmen was zu lehren verordnet ist", heißt es dort unter „Vormittag. Von 8 bis 9 Uhr. Lehrer der obersten Classe": „Gebet. Er verliest die Namen und merkt die Namen und merkt die Anwesenden im Catalogo. Er erklärt von Michaelis bis Ostern die Regeln der Deutschen Sprache. Ließt aus einem guten Buche eine kurze Geschichte oder Fabel vor; er läßt das was er gelesen hat von den Schülern sich erzehlen, um sie zu gewöhnen, sich richtig auszudrücken, er giebt ihnen auf, das Gehörte zu Hause aufzuschreiben, dieses den folgenden Tag in die Schule zu bringen, er verbessert die unschicklichen Ausdrucksfehler wider d. Sprachgesetze u. wider die Rechtschreibung; von Ostern bis Michaelis übt er sie im Briefschreiben und in Verfassung allerley schriftlichen Aufsätze." [3])

Einen Einblick in den Zustand der Schulen zu Ende des 18. Jahrhunderts gewährt uns endlich die unter Wöllners maßgebendem Einfluß gegebene

„Anweisung für die Schullehrer in den Land- und niederen Stadtschulen zu zweckmäßiger Besorgung des Unterrichts der ihnen anvertrauten Jugend. Berlin den 16. Septbr. 1794." [4])

Hier heißt es: „Der Prediger muß die Kinder aus der Schule in seinen näheren Unterricht nehmen. Sie müssen daher aus ersterer folgende Arten der Tüchtigkeit mitbringen: a. Fertigkeit im richtig und deutlich Lesen. Hieran fehlt es bisher, allgemein genommen, mehr, als man denken sollte. b. Hinlängliche Übung in dem kleinen Katechismus Lutheri, den sie fertig auswendig gelernt haben müssen. c. Bekanntschaft mit den Hauptsätzen der Glaubens- und Lebenslehre, — d. Gehörige Bekanntschaft mit der Bibel, — e. Einen Vorrat auswendig gelernter guter Lieder. — Außer diesen fünf Punkten müssen sie ferner: f. Einige Fertigkeit, leserlich und orthographisch zu schreiben und g. einige Übung in den gemeinsten, zum Hauswesen nötigen Rechnungen erlangt haben." Mit Bezug auf unsern Gegenstand: „5. Sobald einige Kinder (sind es alle, so geht es desto besser) so weit

---

[1]) Jürgen Bona Meyer: „Friedrichs des Großen Pädagogische Schriften und Äußerungen. Langensalza 1885." S. 123.

[2]) Ebenda S. 125.

[3]) Ebendd S. 152. — Nebenbei bemerke ich noch, daß in demselben Lektionsplan für die oberste Klasse täglich von 9—10 Uhr angesetzt sind: „Die Anfangsgründe der Lateinischen Sprache, um Schüler für die Lateinischen Schulen vorzubereiten."

[4]) Vgl. H. Heppe: „Geschichte des deutschen Volksschulwesens. III. Band. Gotha 1858." S. 50 ff. — Ein genauer Abdruck liegt mir nicht vor.

gekommen sind, daß sie das Vorgeschriebene reinlich und leserlich nachmachen, auch aus der Bibel vorgelegte Stellen richtig abschreiben, muß der Lehrer solchen Kindern zuerst einzelne Wörter, sodann nach einiger Übung mehrere und endlich ganze Sätze diktieren. Hauptsächlich kommt es hierbei darauf an, daß er sich von den Kindern selbst die Buchstaben sagen lasse, welche zu dem Worte gehören, wozu vorzüglich solche Wörter zu wählen sind, die bei ganz oder doch beinahe gleichem Klang sich nur durch die Buchstaben unterscheiden, z. E. Pflug, Fluch, Flug u. s. w.; hier muß er sehr genau nachsehen, ob die Kinder bei dem Hinschreiben, den von ihnen selbst bemerkten Unterschied beobachten oder vernachlässigen. Denn das Schreiben ist eine Arbeit, bei welcher man die Kinder vorzüglich zur Genauigkeit und Ordnung in allen ihren Handlungen gewöhnen kann. 6. Nach einiger Zeit kann der Lehrer den Kindern kleine Briefe diktieren, bei welchen zugleich auf die Interpunktion und auf das Schönschreiben gesehen wird." Das ist alles, was, vom Lesen und Schönschreiben abgesehen, über sprachlichen Unterricht gesagt ist.

* * *

Nach Betrachtung der Öde und Dürre, die in den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts im niederen Schulwesen herrschte, ist es erquickend, auf einen Mann zu stoßen, der in genialer Weise neue Bahn bricht. **Karl Philipp Moritz** (geb. zu Hameln 15. September 1757, 1784 Professor am berlin. und kölln. Gymnasium zu Berlin, 1789 Professor bei der Akademie der Künste daselbst, 1791 auch Mitglied der Akademie der Wissenschaften, gest. nach einem sehr wechselvollen Leben 26. Juni 1793 zu Berlin)[1]) machte nämlich den ersten Versuch, die Grammatik für ein größeres Publikum methodisch zurecht zu legen, und das that er mit einer solchen Feinheit, mit solchem Geschick, daß man auch jetzt noch seinen Ausführungen nicht bloß mit geschichtlichem, sondern auch mit hohem sachlichem Interesse folgt. Seine sprachlichen Arbeiten begann er im Jahre 1780 (als Konrektor am Gymnasium zum grauen Kloster in Berlin) mit der Schrift „Vom Unterschiede des **Akkusativ's** und **Dativ's** oder des **mich** und **mir**, **sie** und **ihnen**, u. s. w. für solche, die keine gelehrte Sprachkenntniß besitzen. In Briefen". — Dann folgten im Jahre 1781 Briefe „Ueber den märkischen Dialekt", „Anweisung die gewöhnlichsten Fehler, im Reden, zu verbessern, nebst einigen Gesprächen — Als das zweite Stück zu der Abhandlung über den märkischen Dialekt", „Anhang zu den Briefen vom Unterschiede des Akkusativ's und Dativ's worinn der Unterschied zwischen für und vor erklärt, und die Ursach gezeigt wird, warum durch und für immer den Akkusativ, und von, mit, aus, nach und zu, beständig den Dativ nach sich haben. Nebst einer Erklärung von der wahren Beschaffenheit des Genitiv's, und einem Vorschlage, die alten Benennungen Nominativ, Genitiv u. s. w. mit zweckmäßigern zu vertauschen." Im nächsten Jahre erschien:

„Deutsche Sprachlehre für Damen[2]) In Briefen von Carl Philipp Moritz. Mit Königlich Preußischer und Churfürstlich Sächsischer allergnädigster Freiheit. Berlin, bei Arnold Wever[3]). 1782."

Die Vorrede hierzu lautet: „Ich habe es versucht, dasjenige, was bisher mehr oder weniger eine bloße Sammlung von Regeln gewesen ist, in ein fort-

[1]) Vgl. „Anton Reiser. Von W. Alexis." (1847.)

[2]) Die „dritte verbesserte Auflage" vom Jahre 1794 hat den Titel: „Deutsche Sprachlehre. In Briefen." Die 2. Auflage liegt mir nicht vor.

[3]) Die vorher genannten Büchlein sind in gleichem Verlag erschienen, die 5. Auflage derselben (von wem besorgt?) 1805 Berlin bei Johann Daniel Sander.

schreitendes zusammenhängendes Räsonnement zu verwandeln. Trockenheit und Leere hat man von jeher der Wissenschaft vorgeworfen, die sich mit der nähern Kenntniß der Sprache beschäftiget. — Das Blatt verdorret, wenn man es von seinem Stengel reißt, woraus es Fülle und Leben saugt. — Um für das einzelne Wort mehr Interesse zu erwecken, habe ich es nicht einzeln und abgesondert, oder in Beispielen, die aus der Luft gegriffen sind, sondern in irgend einem schönen Ganzen, wozu ich mir eine Geßnersche Idylle gewählt habe, in seiner völligen Kraft und Wirksamkeit, dem Auge darzustellen gesucht." Im ersten Briefe heißt es: „Blos deswegen seine Muttersprache näher kennen zu lernen, um sich in derselben richtig ausdrücken zu können, hieße die Kenntniß derselben zu tief herab setzen. Diesem Endzweck gemäß dürfte eine deutsche Sprachlehre ausser den Regeln der Rechtschreibung wenig mehr enthalten, als eine Sammlung der Fehler, welche gewöhnlich im Reden gemacht werden. Allein die Sprachlehre hat einen höhern Endzweck: sie soll uns die geheimen Fugen aus einander legen, wodurch das Gebäude unsrer Sprache sich in einander schließt; sie soll uns aufmerksam machen, auf den Gang unsrer Gedanken, wovon unsre Ausdrücke nur Gemählde sind, und auf die Art soll sie uns das Gemählde mit dem Original vergleichen, und uns die Sprache, als die erste Quelle aller menschlichen Wissenschaften kennen lehren, woraus dieselben, wie unzähliche Bäche entsprungen sind." (S. 7) Von der Feinheit der Entwickelung können nur wenige Proben gegeben werden: (S. 28) „So lange Sie sich die Wörter Knabe, Baum, Fluß, Kirsche, Ast, und wiederum Ast, Knabe, Fluß, allein denken, so lange steht alles stille, und die einzelnen Bilder sind noch zerstückt und abgesondert: wenn Sie sich nun aber die Wörter kletterte, stand, wollte, pflücken, faßte, zerbrach, fiel, sank, ertrank, und alsdann noch die Wörter auf, an, und in, wo es nöthig ist, hinzudenken, so wird es — ohngefähr so heißen: Ein Knabe kletterte auf einen Baum, der an einem Fluße stand, wollte eine Kirsche pflücken, faßte einen Ast, der Ast zerbrach, der Knabe fiel in den Fluß, sank und ertrank. Und nun ist auf einmal alles in Bewegung gerathen. Die Bilder haben sich zusammengefügt, und in dem ganzen Gemählde ist Leben. Die erstern Wörter, bei denen noch alles stille stand, waren bloße Namen oder Benennungen von Dingen, sie heißen deswegen Nennwörter; diejenigen aber, welche Leben und Bewegung in das Gemählde brachten, waren keine Benennungen von Dingen, sondern sie zeigten die mannichfaltigen Arten des Zusammenhangs, und der Veränderungen und Bewegungen der Dinge untereinander an, darum heißen sie Zeitwörter, weil zu einer jeden auch der kleinsten Veränderung oder Bewegung allemal Zeit erfordert wird."

(S. 54) „Daß es heißt, er kam, und nicht, er kömmt, ist ein Zeichen, daß, eh noch dieses erste Bild völlig vollendet ist, ihm schon ein andres vorgeschoben werden soll. Eh noch das Kommen des Mannes seine Endschaft erreicht hat, soll schon irgend eine neue Handlung von ihm anfangen, wodurch die Erzählung von der erstern gleichsam verdrängt wird, so daß die Erinnerung daran durch die Erzählung von der zweiten nur noch durchschimmert. Hieße es, er war gekommen, so ließe das freilich auch erwarten, daß noch eine Handlung wird erzählt werden, aber man denkt sich die erstre Handlung schon völlig als vollendet, ehe die zweite anfängt. Das erste Bild ist schon völlig in der Seele zurückgetreten, ehe sich das zweite demselben vorschiebt. Hieße es aber, der arme Amyntas ist gekommen, so ließe das weiter gar nichts erwarten; die Vorstellung in der Seele schiebt sich nicht zurück, um noch einer folgenden Platz zu machen: ich denke mir diese letztern Worte nicht als den unvollständigen Anfang einer Erzählung, sondern etwa als die vollständige Antwort auf eine Frage." — (S. 361)

„Was das Wort lehren anbetrift, so ist doch eigentlich die Sache, welche gelehrt wird, das nächste Ziel dieser Handlung, und man sollte denken, die Person wäre ehr der Zweck derselben, so daß man richtiger sagte, ich lehre dir eine Sprache. Allein lassen Sie uns nur das Wort lehren mit ähnlichen Wörtern, als sagen, erzählen, u. s. w. in Vergleichung bringen, und wir werden finden, daß es eine ganz besondre Beschaffenheit hat, vermöge welcher es mehr als andre Würter, sowohl auf die Person als auf die Sache eine gleich nahe Beziehung haben kann. — sobald ich lehre, muß meine Aufmerksamkeit wenigstens eben so stark auf die Person, als auf die Sache gerichtet seyn, weil es mir darum zu thun ist, daß der andre die Sache nicht bloß hören, sondern daß er sie lernen soll. Lehren zeigt also eine Handlung an, wodurch wir auf die Person selber, und in das Innerste ihrer Seele wirken, daher kömmt es, daß wir uns sowohl die Person, als die Sache, welche gelehrt wird, zugleich als das nächste Ziel des Lehrens denken, und sagen, ich lehre dich die Sache, du hast mich die Sprache gelehrt." — (S. 383) „Dünken ist etwas, das sich mehr in uns selber und aus dem vorhergehenden Zustande unsrer Seele entwickelt; es bezeichnet eine dunkle Erinnerung oder ein dunkles unwillkührliches Urtheil, dessen wir uns selber noch nicht recht bewußt sind, indem wir z. B. sagen, mich dünkt, Sie haben recht, oder mich dünkt, ich habe Sie irgendwo gesehen: wir fällen hier nicht eigentlich das Urtheil, sondern es ist beinahe, als ob es sich selber fällte, und wir uns leidend dabei verhielten. Däuchten[1]) hingegen ist etwas, das erst von außen her, durch einen sinnlichen Gegenstand in unsrer Seele erweckt wird, indem wir z. B. sagen, mir däucht, ich höre einen Wagen rasseln: darum betrachten wir uns bei dünken als das nächste Ziel, und bei däuchten nur als den Zweck desjenigen, was in unsrer Seele vorgeht." Dazu füge ich noch eine Stelle aus dem ersten Briefe „Ueber den märkischen Dialekt": (S. 8) „Nun ist zwar nicht zu leugnen, daß aus der Sprache des gemeinen Volkes noch manches in die verfeinerte Sprache aufgenommen werden könne; dieß müßte aber mit sehr vieler Auswahl, und durch die Uebereinstimmung mehrerer Gelehrten geschehen, welche, in diesem Falle, einigermaßen den Ton angeben dürften, und es wäre wohl zu wünschen, daß sich verschiedene Gelehrte, in Deutschland, zu diesem Endzwecke, vereinigten, die über die Reinigkeit der Sprache wachten, und nicht leicht ein neues Wort oder eine veränderte Konstruktion, ohne die strengste Prüfung, aufkommen ließen, damit die Sprache doch endlich einmal fixirt würde, und nicht ieder neue Schriftsteller, nach Willkühr, Umänderungen in derselben machen dürfte."

In diesen Ausführungen tritt uns Moritz in seiner Stärke und in seiner Schwäche entgegen. Es gelingt ihm oft, in meisterhafter Form gewisse logische Momente der Sprache darzulegen; er glaubt aber dann auch, daß alle sprachlichen Verhältnisse sich logisch begründen lassen, und daß nach Abweisung des etwa auftauchenden Unlogischen die Sprache fixiert werden könnte. Von dem Gedanken an diese Möglichkeit scheint er allerdings abgekommen zu sein, denn an der Stelle, wo er später veranlaßt gewesen wäre, ihn auszusprechen, in der Akademie der Wissenschaften nämlich, behandelt er ein Thema[2]), das auf das Gegenteil hinausläuft. Zunächst habe ich indessen noch von den zahlreichen Büchern von Moritz folgende drei in unser Gebiet einschlagenden zu nennen:

„Von der deutschen Rechtschreibung. Nebst vier Tabellen die deutsche Rechtschreibung, Interpunktion, Deklination, und insbesondere den Unterschied des Akkusativ's und Dativ's betreffend. Zum Gebrauch der Schulen

---

[1]) Bekanntermaßen hat man diese Neubildung wieder abgewiesen und konjugiert: mich dünkt, mich deuchte, mich hat gedeucht.

[2]) „Über die Bildsamkeit der Deutschen Sprache." (26. Januar 1792.)

und für solche die keine gelehrte Sprachkenntniß besitzen. — Berlin, 1784. bei Arnold Weber."

„Vom richtigen deutschen Ausdruck oder Anleitung die gewöhnlichsten Fehler im Reden zu vermeiden, für solche die keine gelehrte Sprachkenntniß bebesitzen — Berlin 1792. Im Verlage der königl. preuß. akademischen Kunst- und Buchhandlung."

„Grammatisches Wörterbuch der deutschen Sprache. — Erster Band. Berlin bei Ernst Felisch 1793." (Den zweiten Band und den ersten Teil des dritten Bandes hat Johann Ernst Stutz, den zweiten Teil des dritten Bandes Balthasar Stenzel, den vierten und letzten Band Johann Christoph Vollbeding 1800 herausgegeben.)

Hiernach komme ich auf die Berliner Akademie der Wissenschaften zurück, deren Mitglied Moritz war. Innerhalb derselben war i. J. 1792 „eine akademische Deputation zur Vervollkommnung der Deutschen Sprache" [1]) errichtet worden; man hatte sich „zur Ausführung des großen Plans verbunden, den der unsterbliche Leibnitz schon bey Errichtung der Akademie zu Anfange des Jahrhunderts bezweckte, nehmlich: auf die Vervollkommnung der Deutschen Sprache hinzuarbeiten." Es fehlte hierbei nicht an Plänen nach Art derer der deutschen Gesellschaften des 17. Jahrhunderts, die darauf ausgingen, die Sprache planmäßig zu gestalten und zu fixieren; glücklicherweise behielt aber eine gesunde Richtung die Oberhand, und Christian Garve (geb. 7. Januar 1742 zu Breslau, gest. daselbst in der Nacht vom 30. Novbr. zum 1. Dezbr. 1798) erklärt: „Ich gestehe es, daß ich, schon jetzt, unsre Sprache für weit vollkommener halte, als sie von den meisten derjenigen angesehen wird, welche so sehr nach einer Ausbildung derselben verlangen. Ich gestehe es, daß ich von der wissenschaftlichen Behandlung der Sprache, als eines Gegenstandes der Erkenntniß, zur Ausbildung der Sprache als eines allgemeinen Werkzeugs der Ideen Mittheilung, nicht so viel Nutzen erwarte, als man, nach dem gemeinhin angenommenen Zusammenhange beyder Endzwecke, davon zu erwarten geneigt ist. Ich kann mich irren, aber mich dünkt, daß es nur die Nation selbst ist, die, durch die allmähligen Fortschritte in dem Umfange und der Richtigkeit ihrer Erkenntnisse, die Sprache ausbildet; daß, wenn die Bemühungen einzelner Personen dazu beytragen, dieß nur die großen Schriftsteller seyn können, die mit ihren Ideen zugleich ihre Ausdrücke der Nation beliebt machen oder durch aufgestellte Muster einer zweckmäßig gebrauchten Sprache, die Aufmerksamkeit der Nation auf die Beziehung ihrer Ideen erwecken; und daß die Grammatiken und Wörterbücher, nebst allen den Arbeiten, welche diese beyden Hauptwerke der Sprachkunde vorbereiten, oder ergänzen, nur den bis jetzt erreichten Grad der Ausbildung der Sprache, angeben, allgemeiner bekannt machen, und in methodisch geordneten Erklärungen und Regeln darstellen, aber nur wenig thun können, diesen Grad zu erhöhen." [2])

Mit diesen Worten scheiden wir vom 18. Jahrhundert, und wir werden sehen, wie das 19. Jahrhundert daran anknüpft, die entgegengesetzten Anschauungen aber auch mit hinüber nimmt, immer wieder in Betrachtung zieht und für die Praxis zurechtlegt.

---

[1]) Vgl. „Beiträge zur Deutschen Sprachkunde. Vorgelesen in der Königlichen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Erste Sammlung. Berlin 1794." S. 13. — „Zweyte Sammlung. Berlin 1796."

[2]) Ebenda. Erste Sammlung. S. 124.

Das 19. Jahrhundert.

1. Die Wissenschaft.

Während wir Adelung und besonders Moritz die Anerkennung nicht versagen dürfen, daß sie trotz ihrer falschen, mindestens einseitigen Prinzipe in der Praxis Maß zu halten verstanden, so können wir den deutschreinigenden und sprachbessernden Bestrebungen ihrer unmittelbaren Nachfolger, Johann Gottlieb Radlof und Christian Heinrich Wolke, diese Anerkennung nicht zuteil werden lassen.

Ersterer (geb. 26. März 1775 zu Lauchstädt bei Merseburg, 1818 Prof. zu Bonn, seit 1822 in Berlin, gest. nach dem 30. August 1826) [1]) war gegen letzteren allerdings noch ein verständiger Mann. „Er ging von einem lebhaften Gefühl der lautlichen Kraft und Vollkommenheit unserer alten Sprache aus, fand in süddeutschen Mundarten manche Reste davon geblieben und wollte diese Reste gern der Schriftsprache künstlich einpumpen. Das Anwachsen mundartlicher Litteratur, die lexikalische Bearbeitung der Mundarten, welche schon im vorigen Jahrhundert begonnen hatte und im Beginn des gegenwärtigen besonders eifrig wurde, konnte in einem Geschlecht, das die Achtung vor der Geschichte noch nicht gelernt hatte, auf dergleichen Pläne einer absichtlichen Sprachbesserung führen. Immer war so dem irrigen Grundgedanken das Band einer gewissen Regel angelegt. Wolke dagegen verbessert und reinigt, reformiert und revolutioniert ganz auf eigene Hand, schwelgt in orthographischen Schrullen, erfindet neue Wörter und schreibt den wunderlichsten Stil von der Welt." [2])

Das „Werklein":

„Trefflichkeiten der südteütschen MundArten zur Verschönerung und Bereicherung der SchriftSprache. Gesammelt von **Radlof**. München u. Burghausen 1811. Bey Ernst August Fleischmann."

„sollte der Anlage nach zwar die wörterbüchlichen oder lexikalischen Vorzüge des Südens gesammt verzeichnen und würdigen, — die sprachlehrlichen gehören meistlich zur Provinzen-Grammatik; — allein die Beschränktheit des Raumes [292 Seiten] erlaubte kaum einen Theil derselben mitzu theilen." Trotzdem glaubt Radlof hinreichend klar zu machen, daß „das Gebiet unserer eigenen und vorzüglichern WörterBildungen merklich verengert, und die leichte Uebersicht des SprachGanzen unglaublich erschwert ist." (Vorwort.) „Die götterliche Sprache der hohen einst Welt-beherrschenden Franken, werth die Welt zu beherrschen, versank zu kinderlichen Tönen fremdensender MinneRitter; ihr großer Zuschnitt der Deklination, der Konjugation und der GeschlechterBezeichnung, wurde elend verzwergelt. Der kräftige Luther fand im Norden eine noch mehr verkleinelte Sprache, die er nach seiner beschränkten Kenntniß, zu erweitern, und, nach dem Tone eines einzelnen Hofes auszubilden versuchte. Volle Kenntniß der oberteütschen Formungen besaß er doch nie. Unter seinen geistarmen Nachfolgern versank die Sprache noch mehr. Der wasserreiche

---

1) In Karl Büchners „Biogr. und litter. Nachrichten von den in Berlin lebenden Schriftstellern und Schriftstellerinnen. I. Heft. Berlin 1834", S. X und wohl danach an anderen Stellen wird angegeben, daß Radlof im Dezember 1824 zu Berlin gestorben sei. Aber die Vorrede zum 3. Bande seiner „teutschkundlichen Forschungen" ist unterschrieben: „Halle den 30. August 1826. Der Verfasser." Die Sache bleibt noch aufzuklären.

2) Wilhelm Scherer: „Jacob Grimm. Zweite verbesserte Auflage. Berlin 1885." S. 159 f.

Gottsched verschrie dann Lohenstein's ungebändigtes Feuer, Haller's und Klopstock's Erhabenheit; er der vorgebliche Philosoph, zerwizelte geistlos die herrlichsten Formen der Schwaben, die er doch nie zu enträthseln, nie zu begreifen vermochte. Und Adelung, von dem FlitterGlanze seiner GoldZeit 1740 bis 60[1]), berauscht, unterdrückte vollens die freyen Aufstrebungen der südlichen MundArten; er verschnürte sogar die wachsende SchriftSprache in engere Gränzen, blos, um sie fix — und ewig zu machen d. h. zu ertödten. — Wie?, und seine nachlallenden Schüler, mit dem entlehneten Aftersinne, sollten die schon verengte und verkleinelte Sprache, uns noch mehr verengen und verzwergeln?! Frey sey die Sprache!, doch nur das Gute sey frey; in Fesseln gehe das Schlechte! Den winzigen StandPunkt auf dem MaulwurfsHügel des kleinherzigen Provinzthumes, erkiese der geistische Zwergling; den höhern, auf dem Gebirge des Völkerthumes, und über demselben den ewig leitenden SternenPunkt, erwähle der höhere Mensch. Einige Stufen zum höheren Punkt erbahnet vielleicht unsere Darstellung der lexikalisch und wohllautlich trefflichen Formen des Südens; eben der Formen, welche einst Adelung mit seinen Jüngern, als Rauhheiten, Härten und von Dichtern beliebte MundGefüllsel verrühmte, oder, die er als leeres SylbenGepränge und nichtssagende Ueberfüllungen der Wörter verpries. Eine strenge Würdigung ist aber endlich so nöthiger, da gerade die meisten dieser Formen, theils wohllautender sind, theils auch, — möge uns der Schein widersprechen, — viel kürzer und körniger, als, die angenommenen SchriftFormen; ja sie wird auch izo noch dringender, da, von Gottsched u. Adelung an, die MundArten des Südens sich täglich noch mehr verändern, und da auch selber der SchriftSprache, — wie einst nach den dreyßig zertrümmernden KriegesJahren, und nach Friedrich des Großen Siegen, — eine Hauptverwandelung nahet, die nimmermehr aufgehalten, nur vielleicht von Denkern zum Guten gelenket werden kann." (S. 6 ff.)

Seine Bestrebungen, die sich übrigens auf entschieden sehr ausgebreitete sprachliche Kenntnisse stützten, setzte Radlof noch fort in folgenden Büchern:

„Die Sprache der Germanen in ihren sämmtlichen Mundarten dargestellt und erläutert durch die Gleichniss-Reden vom Säemanne und dem verlorenen Sohne, samt einer kurzen Geschichte des Namens der Teutschen. Frankfurt am Mayn 1817, bey Heinrich Ludwig Brönner."

„Ausführliche Schreibungslehre der teutschen Sprache, für Denkende, vornehmlich für Schriftsteller, Lehrer und Beamte; durchaus neu bearbeitet. Frankfurt a. M. 1820. Gedruckt und verlegt bey Heinr. Ludw. Brönner."[2])

„Teutschkundliche Forschungen und Erheiterungen für Gebildete. Erster Band. Berlin 1825. In der Vossischen Buchhandlung." „Zweyter Band. Berlin 1826." „Dritter Band. Berlin 1827." — —

In einem ganz andern Lichte noch erscheint uns, wie gesagt, **Christian Heinrich Wolke** (geb. 21. Aug. 1741 zu Jever, seit 1770 zu Altona Mit-

---

[1]) Adelung im „Magazin für die Deutsche Sprache", I, S. 94 ff.: „Es scheinet, daß der Zeitpunkt von 1740 bis 1760 der einige wahre männliche Grad des guten Geschmacks für die Deutschen war, welchen sie nicht überschreiten sollten." „Das ist auch unstreitig der schönste Zeitpunct, nicht nur der schönen Litteratur Deutschlands, sondern des Deutschen Geschmackes überhaupt."

[2]) Die hier S. 357 empfohlene konsequente Schreibung des ß nach langem und des ss (oder ſs) nach kurzem Vokal ist, obgleich von August Heyse (s. u.) adoptiert und in mancher Beziehung wirklich empfehlenswert, nicht in allgemeine Aufnahme gekommen.

arbeiter Basedows am Elementarwerke, 1771 mit Basedow nach Dessau, 1786 Leiter einer Erziehungsanstalt zu Petersburg, seit 1805 an verschiedenen Orten, seit 1815 in Berlin schriftstellerisch thätig, gest. zu Berlin 8. Januar 1825)[1]. Bei ihm wandelt losgebunden der Unsinn auf seiner eigenen Spur und durchdringt und durchfärbt die ganze Sprachbetrachtung, von dem Problem des Ursprungs der Sprache bis herab auf die Orthographie. Sein Hauptwerk ist:

„Anleit zur deutschen Gesamtsprache oder zur Erkennung und Berichtigung einiger (zu wenigst 20) tausend Sprachfehler in der hochdeutschen Mundart; nebst dem Mittel, die zahllosen, — in jedem Jahre den Deutschschreibenden 10000 Jahre Arbeit oder die Unkosten von 5000000[2]) verursachenden — Schreibfehler zu vermeiden und zu ersparen, von Christian Hinrich Wolke. Den Deutschen und den Freunden ihrer Sprache gewidmet. Dresden 1812. empfanglich bei dem Verfasser und Verleger zu 2⅔ Tlr. bei C. H. Reclam in Leipsig und in jedem Buchladen zu 4 Tlr."

Den Standpunkt des Verfassers kennzeichnet am besten folgende Stelle:

„Entschliest sich einst ein tatiger, kentnisvoller, mit Verstand, Spra-ch und Schönsin bega-bter Man, Kenner der Deutschin[3]), den Wortbau na-ch einerlei echtdeutschen, d. i. natu-r und vernunftgemäsen[4]) Formen vo-rzune-men und seine Wortgebilde aufzustellen, dan alle mit den scho-n vo-rhandenen zu vergleichen, um di guten, ausdruksamen, wohlklangigen und zum Ausdruk aller gangigen Begriffe notigen Wörter von den fe-lerhaften, form-begrif- und zwekwidrigen, sinlosen, mistonigen, pöbelhaften und unnötigen abzusondern: so bereitet e-r dadurch das Mittel, unsre — von gants Unwissenden begründete, von Unkundigen meisterlos zusammengeflikte, na-ch einem dunkeln Gefühl geschaffene Sprache zu einem mit sich übereinstimmigen, widerspruchlosen Kunstwerke zu machen, ga-r nicht, um dise von Einem erleuchteten Verstande erzeugte und zur Widergebu-rt beförderte Sprache gleich einzufüren, sondern si nu-r als Muster zur freien, almäligen Nachamung für di Zeitgenossen und ire Na-chkommen aufzustellen. Dis Werk, weltbauähnlich, da Ein Verstand es, wi in Einem Gus, erschu-f, wird sich nu-r durch neue Vorteile, Schönheiten und Volkommenheiten sehr merklich von der Sprache unterscheiden, welche bis dahin der unkundige und steifsinnige Vielkopf gröstteils zusammengestükt hat." (S. 181)

Wenn Wolke hinreichend viele Gläubige gefunden, die ihm seinem Wunsche gemäß „durch die Vorauszalung eines Talers" zur Fortsetzung seines „Anleits" „ermuntert" hätten, dann war der „tatige, kentnisvolle Man", der „das weltbauähnliche Werk erschuf", schon gefunden; leider gingen aber die aufgehäuften Schätze wieder verloren oder müssen bis auf bessere Zeiten der Auferstehung harren. Die wenigen Gläubigen, die Wolke fand, waren ihm desto treuer und brachten seine Tollheiten in die Schule. Wir begegnen daher folgenden „Spra-chlehrwörtern", die er (S. 28 ff.) empfiehlt:

„Wurtsel- und Ableitkunde (die Kentnis der Wurtseln und die Kunst, aus inen begrifzustimmige Wörter zu bilden, vermittelst der Vorlinge und der Endlinge — oder durch Bevornung und durch Behintung — und durch Einung oder Sammung), ein-

---

[1]) Vgl. J. P. Hasselbach: „Lebensgeschichte des Kaiserlich Russischen Hofrathes und Professors Chr. H. Wolke. Aachen 1826."

[2]) Im Druckfehlerverzeichnis heißt es: „Auf der Titelseite hätte vielleicht nach 5000000 noch stehen sollen: Talern."

[3]) der deutschen Sprache.

[4]) ä, ö und ü haben im Original einen Strich von links oben nach rechts unten über a, o, u.

fache oder gesammete Sätze, der Häuptling (l. subjectum), di Aussage oder das Beile-g, der Verknüpf (l. copula), die Hauptnamer (we-sliche und abgedagte), die Andeuter der, di, das, E-rstgattung, Zweitgattung, Dritgattung (l. genus mascul., foemin., neutr.), Erst= Zwlit= Drit= Virtfal, Beile-gnamer (l. n. adjectiva), Aussager (l. verba): Wirkaussager, Empfangaussager, Zustandaussager, Zeitformen der Aussager:

1. A. Di Nu-nzeit, das Nu-n: ich schreibe.
2. a. Di Danu-nzeit, das Danu-n: ich schreibe heute.
3. a. Di Vorbeinu-nzeit, das Vorbeinu-n: ich sch schrieb.
4. a. Di Kommu-nzeit, das Kommu-n: ich schreibe morgen, oder ich bin einst schreibend.
5. B. Di Fortzeit, das Fort: ich habe geschriben.
6. b. Di Nunfortzeit, das Nu-nfort/ ich habe jetst geschriben.
7. b. Di Eher- oder Früherfortzeit, das Eherfort: ich hatte scho-n geschriben.
8. b. Di Komfortzeit, das Komfort: ich solte oder wolte schreiben.
9. C. Di Kunft= oder Komzeit: ich we-rde schreiben.
10. c. Di Nu-nkomzeit, das Nu-nkom: ich we-rde jetst schreiben.
11. c. Di Vorbeikomzeit, das Vorbeikom: ich we-rde dan geschriben haben.
12. c. Di Kunftkomzeit, das Kunftkom: ich we-rde schreiben wollen oder sollen." (S. 78)

Die 500 „neuen Ableite", welche der Verfasser aus den „drei Stamwörtern: Ort, Geist und Wort" „mit Hülfe der Vo-rlinge und Endlinge" bildet, um „hiraus di unbegrändste Bildsa-mkeit unsrer Sprache hervorleuchten" zu lassen, sind natürlicherweise von den Schriftstellern nicht in Gebrauch genommen. Nur wenige davon mögen als Denkmale tollen Hochmuts hier eine Stelle finden. (S. 175) „angeisten. Wiviel Le-ben, Anmu=t, Schönheit hat der Kunstner seinem Werke angegeistet. ausgeisten. Er hat ausgegeistet, ist gestorben. begeistlich mus ein Dichter sein, sonst stekk' er seine Leier ein. Der Verehrer deiner Grösstheit (majesté) höchstes We-sen! bittet, das du seinem Hertsen deine Weisheit und deine Liebe eingeistest. O wären di Gedanken und Gesinnungen des Weisen meinem Sone doch eingeistlich! — ergeisten, eranen, (gemeinvolklich: er= oder auswittern, auch ausschnüffeln, ausschnuppern) durch Anwand der Geistkraft etwas Entferntes oder Bevo-rstehendes oder E-bengeschehenes als solches feinsinlich erkennen." — —

Genug des Unsinns. Schlimm war es, daß derartige, wenn auch nicht jedesmal so toll wie hier getriebenen sprachbessernden Bestrebungen immerhin einen gewissen äußeren Zusammenhalt fanden, 1815 in der Gründung der Berlinischen Gesellschaft für deutsche Sprache und Altertumskunde, 1817 in der Gründung des Frankfurter Gelehrtenvereins für deutsche Sprache. Doch die Schere war schon angesetzt, ihren Lebensfaden zu durchschneiden.

* * *

Nicht umsonst hatte **Herder** in der von der Akademie der Wissenschaften zu Berlin im Jahr 1770 gekrönten Preisschrift „Über den Ursprung der Sprache" und besonders schon in seinen „Fragmenten zur deutschen Litteratur" (1767) den Sinn für das wahre Wesen der Sprache geweckt und ein neues Ideal des Sprachstudiums aufgestellt. Freilich war lange die Stelle eines solchen Sprachforschers, wie ihn Herder wünschte, unbesetzt geblieben, hatte er ja selber schon vorausgesagt, daß diese Stelle schwer zu besetzen sei, „weil in sie ein Mann von drei Köpfen gehört, der Philosophie und Geschichte und Philologie verbinde — der als Fremdling Völker und Nationen durchwandert

und fremde Zungen und Sprachen gelernt hätte, um über die seinige klug zu reden — der aber zugleich als ein wahrer Idiot alles auf seine Sprache zurückführte, um ein Mann seines Volkes zu sein."[1]) Lange freilich blieb der Sprachweise aus, der nach Herders Wunsch die „große Schatzkammer" aufschließen sollte, „in welcher die Kenntnisse aufbewahrt liegen, die dem ganzen Menschengeschlechte gehören", „der wahre Sprachweise, der eine Entzifferung der menschlichen Seele aus ihrer Sprache"[2]) zu liefern versuchen sollte. Immerhin war Herders Anregung nicht vergeblich gewesen, und es erwuchs derselben zunächst eine Richtung der Sprachbetrachtung, die man als **philosophische oder allgemeine Grammatik** bezeichnete. In Frankreich, vor allem in England hatte diese Richtung schon früher ihren Anfang genommen, und es ist unverkennbar, daß Herder durch den Engländer **Jakob Harris**, dessen „Hermes" zuerst 1751 erschien[3]), nach einer gewissen Richtung hin beeinflußt war. Die eigentliche Entwickelung der allgemeinen Grammatik fand jedoch erst auf deutschem Boden statt. Als das erste hier einschlagende Buch ist zu nennen:

„ANTIHERMES oder philosophische Untersuchung über den reinen Begriff der menschlichen Sprache und die allgemeine Sprachlehre. Von **Georg Michael Roth.** Frankfurt und Leipzig in der neuen Buchhandlung 1795."

G. M. Roth (geb. zu Frankfurt a. M. 12. Febr. 1769, 1806 Professor am Gymnasium daselbst, gest. 3. Januar 1817) begründet hier im Gegensatz zu der bisherigen „empirisch allgemeinen Sprachlehre" seine „reine allgemeine Sprachlehre" (S. 4), welche sich von ersterer dadurch unterscheide, daß sie „Wissenschaft des durch die Kategorien und folglich a priori, jene Wissenschaft des durch die Erscheinung und folglich a posteriori in der Sprache Bestimmten ist, daß den Lehrsätzen der letzteren strenge Allgemeinheit und Nothwendigkeit, den Lehrsätzen der ersteren nur Allgemeinheit und Nothwendigkeit, in wie weit sie durch die Erfahrung erkannt wird, zukommt". (S. 97 f.) Als „erster Grundsatz für die Philosophie der Sprache überhaupt" gilt ihm folgender Satz: „Die Sprache ist das von dem dieselbe vorstellenden Subjekte und dem dieselbe darstellenden artikulirten Tone Verschiedene und der Vorstellung des Verstandes Entsprechende." (S. 74) — Anwendung fanden diese Sätze in des Verfassers „Systematischer deutscher Sprachlehre" (Gießen 1799) und in seinem „Grundriß der reinen allgemeinen Sprachlehre zum Gebrauche für Akademien und obere Gymnasialklassen. Frankfurt am Main in der Andreäischen Buchhandlung 1815."[4]) „Die Herausgabe dieser Schrift bezweckt, den Begriff der Darstellung überhaupt (den Gattungsbegriff) in den bestimmtern einer seiner Arten herabzuziehen und somit zu versuchen, den Begriff des Symbols auf dem Gebiete der reinen allgemeinen Sprachlehre einheimisch und geltend zu machen." (S. VI) Der Verfasser

---

[1]) „Johann Gottfried von Herder's Fragmente zur Deutschen Literatur. Herausgegeben durch Heyne. Erste Sammlung. Stuttgart und Tübingen 1827." S. 39.

[2]) Ebenda S. 38.

[3]) Die 2. Aufl. erschien 1765, die 3. 1777 zu London. In Deutschland erschien eine Übersetzung von Christian Gottfried Ewerbeck unter dem Titel: „Hermes oder philosophische Untersuchung über die allgemeine Grammatik von Jakob Harris. Erster Theil. Halle, bey Johann Jacob Gebauer, 1788."

[4]) Eine sehr ausführliche Besprechung dieses Buches von Georg Friedrich Grotefend (1775—1853) liegt vor in den „Abhandlungen des frankfurtischen Gelehrtenvereins für deutsche Sprache. Zweites Stück. Frankf. a. M. 1818."

gesteht indessen selber zu, daß „die reine allgemeine Sprachlehre immer noch auf der Stufe des Kindesalters steht". (S. VII) Nach seinen Deduktionen ergibt sich folgendes

„System der Redeteile: A. Grundtheile der Sprache. I. Darstellung der innern Bedingungen des Urtheils. 1. Darstellung der Materie des Urtheils. a. Darstellung der Substanz = Substantiv. b. Darstellung des Merkmales = Adjektiv. 2. Darstellung der Form des Urtheiles = Verbum. II. Darstellung der äußern Bedingungen des Urtheils = Pronomen. B. Bestimmungswörter. I. Bestimmungswörter einzelner Redetheile. 1. Bestimmungswörter der zur Materie des Urtheils gehörigen Redetheile. a. Bestimmungswörter des Substantivs = substantivische Bestimmungswörter. b. Bestimmungswörter des Adjektivs = Adverbien. 2. Bestimmungswörter des zur Darstellung der Form des Urtheils überhaupt gehörigen Redetheiles oder des Verbi = Adverbien. II. Bestimmungswörter des Satzes = Konjunktionen. Hiermit ist die Aufzählung der nach einer Idee zur Darstellung des Verstandes in seinem Produkte, dem Urtheil, notwendigen Redetheile vollständig erschöpft." (S. 26) —

Während in diesem Buche alles ausgeschlossen ist, „was aus der Idee des Symboles sich nicht ableiten läßt, sondern lediglich vermittelst des in einzelnen Sprachen vorkommenden, häufig und besonders durch psychologische Gesetze begründeten, von den Gesetzen des Symboles aber ganz unabhängigen Gebrauches bestimmt ist" (S. 13), so hat dann G. M. Roth auch eine besondere deutsche Sprachlehre geschrieben, deren „reinen Schematen ein Stoff a posteriori (der artikulirte Ton) untergelegt wird"[1]). Seine „Anfangsgründe der deutschen Sprachlehre. Gießen 1801" und „Anfangsgründe der deutschen Sprachlehre und Orthographie, vorzüglich zum Gebrauche in Schulen entworfen. Zweyte, vollständigere und verbesserte Auflage. Gießen 1814"[2]) lassen indessen kaum die reinen Schemate der allgemeinen Sprachlehre erkennen; sie sind nichts weiter als eine deutsche Grammatik nach bisheriger Manier. Beachtenswert erscheint mir darin nur der Anfang der Theorie, nach der die Nebensätze einen Satzteil des Hauptsatzes bilden [„Die Konjunktion daß heißt umschreibend, so fern sie den Gegenstand eines Satzes oder eine Ergänzung des Prädikates als in dem andern Satze ausgedruckt bezeichnet" (S. 102)], und dann das Auftreten einer Ansicht, die bald danach eine große Rolle spielen sollte. Roth sagt nämlich in der Vorrede: „Ich habe alle Erklärungen und Regeln aus dem durch Wörter und Konstruktionen Bezeichneten abgeleitet[3]). Denn nur auf diesem Wege wird, meines Erachtens, der Unterricht in der deutschen Sprachlehre das, was er hauptsächlich werden soll, nämlich ein vortreffliches Mittel zur Geistesbildung des jugendlichen Kopfes, und gerade auf diesem Wege lernt der Schüler seine Muttersprache und durch sie Sprache überhaupt **verstehen**." — —

Wesentlich auf demselben Standpunkte wie Roths Antihermes stehn die

„Sprachlehre von **A. F. Bernhardi**. Berlin, bei Heinrich Frölich 1801", „Zweiter Theil 1803" und

„Anfangsgründe der Sprachwissenschaft. Von **A. F. Bernhardi**, Professor am Friedrichs-Gymnasium. Berlin, bei Heinrich Frölich. 1805."

---

1) Antihermes. S. 101.

2) Eine 3. Aufl. erschien noch von F. Schmitthenner 1825.

3) Er meint damit die zu den kurzgefaßten Regeln gegebenen ausführenden Bemerkungen und Beispiele.

August Ferdinand Bernhardi (geb. 24. Juni 1769 zu Berlin, 1808 bis Ostern 1820 Direktor des Friedrichs-[1]), seit Ende des Jahres 1819 auch des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums daselbst, gest. 1. Juni 1820) geht in seinen Spekulationen über „Entstehung der Sprache", über die „Sprache als Correlat der Begriffe und des Urteils", über die „Sprache in ihrer Anwendung auf Poesie und Wissenschaft", über die „Sprache als reiner Ton und Näherung zur Musik betrachtet" nur weiter und verliert sich dabei in unfruchtbare und unverständliche Abstraktionen. Nach ihm ist „Sprache Darstellung der verständigen Vorstellungen, des Verstandes, unter dem unbedingten Einflusse der sinnlichen Vorstellungen, der Einbildungskraft; beides aber wird unzertrennet, als Ganzes, dargestellt im artikulirten Tone. Dies ist nur möglich durch eine höhere Kraft, durch Vernunft, und demnach ist Sprache: Vernunft sich äußernd im Materiale des artikulirten Tons, zuerst als sich mittheilend für eine andere Vernunft als Bindungs- und Einigungs-Mittel einzelner Vernunften, späterhin sich darstellend, um sich darzustellen." (Sprachlehre I S. 114) — —

Entschieden fruchtbarer erweisen sich:

„Versuch einer allgemeinen Sprachlehre. Mit einer Einleitung über den Begriff und Ursprung der Sprache und einem Anhange über die Anwendung der allgemeinen Sprachlehre auf die Grammatik einzelner Sprachen und auf Pasigraphie. Von **Johann Severin Vater**, Prof. der Theologie und der morgenländ. Sprachen. Halle in der Rengerschen Buchhandlung. 1801."

„**A. J. Silvestre de Sacy**, Mitglieds des National-Instituts zu Paris u. s. w., Grundsätze der allgemeinen Sprachlehre in einem allgemein faßlichen Vortrage, als Grundlage alles Sprachunterrichts und mit besonderer Rücksicht auf die französische Sprache bearbeitet. Nach der zweyten Ausgabe übersetzt, und mit Anmerkungen und Zusätzen besonders in Rücksicht auf die deutsche Sprache herausgegeben von Johann Severin Vater, Professor zu Halle. Halle und Leipzig, in der Ruffschen Verlagshandlung. 1804."

„Lehrbuch der allgemeinen Grammatik besonders für höhere Schul-Classen, mit Vergleichung älterer und neuerer Sprachen entworfen von Johann Severin Vater Prof. der Theol. und der Oriental. Sprachen. Halle in der Rengerschen Buchhandlung. 1805."

„Philosophische Principien einer allgemeinen Sprachlehre nach Kant und Sacy, in einer ausführlichen Recension der Grundsätze des Letztern. Königsberg, bei Friedrich Nicolovius. 1805."

Die Verfasser dieser Bücher gehn nicht in philosophischen Spekulationen unter, sondern versuchen es, das Gemeinsame und Verschiedenartige in den Kategorien der ihnen bekannten Sprachen aufzusuchen. Während Bernhardi fast nur auf den Erwerb abstrakter Allgemeinheit ausgeht und sich der Täuschung hingibt, dabei von jeder besonderen Sprache absehen zu können, sucht Vater aus der Erfahrung den Nährstoff zur Belebung seiner Sprachphilosophie an sich zu ziehen.

Doch diese Versuche neben den immerhin nicht zu unterschätzenden Anregungen, die von Wilhelm Schlegel (1767—1845) ausgingen, waren doch nur ein Schimmer des vollen Lichtes, das **Wilhelm v. Humboldt** (1767—1835) auf die Sprachwissenschaft fallen ließ. Er hat sich den mäch-

[1]) Jetzt heißt dasselbe immer Friedrichs-Werdersches Gymnasium.

tigen Einflüssen Herders nicht entziehen können und wollen und bis zu einem gewissen Maße das verwirklicht, was dieser geahnt und gewünscht hatte.

Im Jahre 1812 erschien Humboldts „Ankündigung einer Schrift über die Baskische Sprache und Nation nebst Angabe des Gesichtspunktes derselben“ [1]), und hier kommen schon alle die großen fruchtbaren Sprachansichten zum Vorschein, wie sie Humboldt in seinen späteren Werken darlegte, vor allem in dem von seinem Bruder herausgegebenen Buche:

„Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluſs auf die geistige Entwickelung des Menschengeschlechts. — Berlin. 1836.“

In der „Ankündigung“ war wie bei Herder die Rede von der Vereinigung des Sprach- und des Geschichtsstudiums, die erst recht förderlich werden könne, wenn man feste Grundsätze gewonnen hätte, um die Verwandtschaftsgrade der Sprachen zu bestimmen, — von der Völkercharakteristik als notwendiger Begleitung der Grammatik, von den Völkern als Individuen; aber nicht genug! Die „Ankündigung“ enthielt auch eine Schilderung der wahren Methode für die Untersuchung und Zergliederung der Sprachen.

In der Sprache beruht alles auf Analogie, und ihr Bau ist bis in seine feinsten Teile hinein ein organischer Bau. Aber die Sprachbildung erleidet Störungen im Laufe der Geschichte durch Entlehnungen und Mischungen. Sie sucht das Fremde zu assimilieren, ohne daß es ihr vollständig gelänge, so daß die Analogie nun nicht mehr ganz durchgeht. Aber auch die vorhandene Analogie kann nicht immer erkannt werden; denn zum eigentlichen Wesen der Sprache dringt keine auch noch so vollständige Zergliederung vor. So besteht jede Sprache auf der einen Seite aus einer großen Menge analogisch gebildeter Reihen, auf der andern aus Grundstoffen, von denen sich weiter keine Rechenschaft geben läßt. Diesen zwiefachen Bestandteil der Sprache nun muß eine gelungene Zergliederung derselben vollständig und genau nachweisen und, jede Spur systematischer Regelmäßigkeit verfolgend, die Sprache nach allen Richtungen untersuchen. Darum ist ihr letztes Resultat auch ein zwiefaches: ein System mehr oder weniger allgemeiner und sicherer Regeln, Grundsätze und Analogien, der eigentliche Organismus der Sprache, und eine gleichsam unorganische Masse von nicht weiter zerlegbaren Sprachelementen.[2])

Hiermit hat Humboldt das lösende Wort für unsern Meister auf dem Gebiete der deutschen Grammatik, für

Jakob Grimm (1785—1863), gesprochen. Der hat sich redlich bemüht, das Organische, d. h. das Gesetzmäßige, in den germanischen Sprachen aufzudecken und die Zahl der unorganischen, d. h. in ihrer Regel dunklen Thatsachen zu vermindern.

Nach seinen bahnbrechenden Arbeiten auf dem Gebiete der Märchen- und Sagenforschung überraschte Jakob Grimm die beteiligten Zeitgenossen mit dem I. Teil seiner **deutschen Grammatik**, die ganz als etwas absolut Neues erschien und daher einen überwältigenden Eindruck machte. Jakob Grimms deutsche Grammatik war ja auch nicht bloß das, was der Titel versprach, „sondern etwas viel Größeres: eine Geschichte der germanischen Sprachen. Und weil sie die Aufgabe einer vergleichenden Grammatik so ausgezeichnet löste, so war sie ein Grundwerk der **historischen**

---

[1]) In Fr. Schlegels Deutschem Museum 2, wieder abgedruckt von Mahn in seinen „Denkmälern der Baskischen Sprache“ S. X—XIX. — Vgl. A. F. Pott: Wilhelm v. Humboldt und die Sprachwissenschaft. Berlin 1876. S. CCXXXI ff.

[2]) Nach Wilhelm Scherer: Jakob Grimm. 2. Aufl. Berlin 1885. S. 105 f.

und vergleichenden Methode überhaupt, eines der ersten großen Muster, welche für die geschichtlichen Wissenschaften und ihren stolzen Aufschwung im 19. Jahrhundert den Weg der Wahrheit zeigten."[1])

Die 1. Ausgabe des I. Teiles von 1819 (LXXX und 661 Seiten) enthält eine vergleichende Darstellung der Deklination und Konjugation folgender Sprachen: gotisch, althochdeutsch, altniederdeutsch (a. altsächsisch, b. angelsächsisch, c. altfriesisch), altnordisch, mittelhochdeutsch, mittelniederdeutsch (a. mittelsächsisch, b. mittelenglisch, c. mittelniederländisch), neunordisch (a. schwedisch, b. dänisch), neuhochdeutsch, neuniederländisch, neuenglisch. Auf Einzelheiten gehn wir noch nicht ein, sondern verfolgen erst das Erscheinen des ganzen Werkes.

In wenigen Jahren war der bezeichnete Band vergriffen, und schon 1822 erschien eine 2. Ausgabe (XX und 1082 Seiten), die indessen fast den Eindruck eines ganz neuen Werkes macht (schon äußerlich, denn sie ist mit lateinischen Lettern gedruckt und ohne große Buchstaben außer im Anfange des Satzes und in Eigennamen). Dem „Zweiten Buch. Von den Wortbiegungen"[2]) wird jetzt ein „Erstes Buch. Von den Buchstaben" vorausgeschickt, und gerade dieses erste Buch, von dem in der früheren Auflage noch keine Spur vorhanden war, enthält zum Teil die berühmtesten Entdeckungen Jakob Grimms. — Im Jahr 1826 erschien dann der zweite (XI und 1020 Seiten), 1831 der dritte (VIII und 788 Seiten) Teil von seiner Grammatik. Beide Teile füllt das „Dritte Buch. Von der Wortbildung." Dieser Ausdruck ist aber hier im weitesten Sinne gefaßt; denn das Buch behandelt in zehn Kapiteln 1. die Bildung durch Laut und Ablaut, 2. die Ableitung, 3. die Zusammensetzung, 4. Pronominalbildungen, 5. Adverbia, Präpositionen, Konjunktionen, Interjektionen, 6. Genus, 7. Komparation, 8. Diminution, 9. Negation, 10. Frage und Antwort. — Im Jahr 1837 erschien der vierte Teil (VIII und 964 Seiten), welcher das „Vierte Buch. Die Syntax" beginnt. Er behandelt den einfachen Satz, und zwar im ersten Abschnitt das „Verbum in einfachem Satz", nämlich in fünf Kapiteln „Genus, Modus, Tempus, Numerus und Person", darauf im zweiten Abschnitt das „Nomen in einfachem Satz", nämlich in acht Kapiteln „Begriffe des Nomens, Genus und Numerus, persönliches Pronomen, übrige Pronomina, Flexion, abhängiger Kasus, absoluter Kasus, Adverb und Adjektiv." — Ein fünfter Band sollte noch den mehrfachen Satz, die verbindende Konjunktion und die Negation erörtern und sich endlich über die Wortfolge verbreiten. Aber Grimm ist darüber hingestorben, und nun steht das gewaltige Werk unvollendet da, wie unsere herrlichen alten Münster.

Aus dem Reichtum von Grimms grammatischen Entdeckungen kann hier nur einzelnes hervorgehoben werden. — Schon vorhin wurde darauf hingewiesen, daß der Inhalt des ersten Buches in der 2. Ausgabe des I. Bandes vielleicht die allergrößte und folgenreichste wissenschaftliche That Grimms bildet. Freilich ist die Wissenschaft längst über die von ihm entwickelte Lautlehre der germanischen Sprachen hinweggegangen und hat eine Reihe von Lautgesetzen gefunden, die ihm noch unbekannt waren; freilich hatte schon Morhof (s. o.) die Lautabstufungen zwischen der lateinischen und deutschen Sprache beobachtet, auch war besonders durch den holländischen Gelehrten ten Kate (1674—1731) und durch den dänischen Forscher Rask (1787—1832) manches

---

[1]) Wilhelm Scherer: Jakob Grimm. 2. Aufl. Berlin 1885. S. 172.

[2]) Um Schwierigkeiten des Satzes zu vermeiden, wird hier nicht die Druckweise des Originals wiedergegeben.

einzelne zur Klarlegung der Lautübergänge sowohl innerhalb des Gebietes einzelner Sprachen, als in dem mehrerer Sprachen des arischen Sprachstammes beigebracht worden: J. Grimm war aber der erste, der volles Licht über dies alles verbreitete und seinen Aufstellungen eine Fassung gab, daß daran die weitere Forschung leicht anknüpfen konnte. Er erkannte das Accentprinzip, durch welches sich einst die germanische Sprache aus der Masse der übrigen europäischen losgerissen hatte, und knüpfte daran seine Lehre von dem Umlaute, von der Brechung, vom Ablaute; inbetreff der Konsonanten fand er das nach ihm benannte Lautverschiebungsgesetz. — Bei der Deklination kam J. Grimm auf eine richtigere und einfachere Einteilung als die bisherigen Grammatiker. „Die deutsche Declination teilt sich" ihm danach „vorerst in zwei Hauptclassen, in die starke und schwache." (I. 1. S. 133) „Das Kennzeichen dieser unvollkommneren Declination ist der in allen Casus, außer dem stets auf einen Vocal endigenden Nominativ Sing., hervortretende Consonant n." (I. 1. S. 134) „Die Unterabtheilung der Declination in ihre Arten wird lediglich durch die vorherrschenden Vocale bestimmt." (I. 1. S. 138) — Bedeutender noch sind die Untersuchungen über das Verb. Grimm sieht, wie auch ten Kate schon andeutungsweise ausgesprochen hatte[1]), in den ablautenden Zeitwörtern die Grundlage der germanischen Sprachen und bezeichnet ihre Abbeugung als die starke Konjugation, die bis dahin regelmäßig genannte als die schwache. „Die starke Conjugationsform verdient so zu heißen, weil sie lauter einfache kräftige Wurzeln enthält, die schwache hingegen meistens Ableitungen, also spätere, aus jenen Wurzeln erst entsprungene Verba." (I. 1. S. 558.) Die Reduplikation (S. 553), das Wesen der Präteritopräsentia (S. 559) werden zuerst aufgeklärt. Die Reihenfolge der starken Konjugationen hat Grimm mehrmals geändert; auf rein germanischem Gebiet konnte er auch kaum zu einem sichern Prinzip gelangen. — Bei der Lehre von der Wortbildung[2]) geht er wie im I. Bande darauf aus, für alle wichtigeren Erscheinungen die Beispiele in den einzelnen Sprachen vollständig zu sammeln. Aus diesem Hineinarbeiten des gesamten Sprachstoffes in die Grammatik ergeben sich die merkwürdigsten Blicke in das Verfahren und den Entwickelungsgang der einzelnen Sprachen. Erst durch die so gegebene Kenntnis der verschiedenen Bildungsweisen, zusammengenommen mit der strengen Lautwandellehre, ergibt sich die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Etymologie. — Eine der wesentlichsten Seiten am Grimms Sprachforschung, die ganz besonders im II. und III. Bande zu Tage tritt, ist der tiefe Sinn für die Poesie der Sprache. Nur wer diesen besitzt, konnte sein sinniges Kapitel über das Genus (III. S. 344 ff.) schreiben. Er zeigt darin, wie die Sprache die ganze Natur gleichsam in Personen umwandelt, und er selber sucht diesen Personen ins Herz zu sehen, um ihre Charaktere, wie sie von der Sprache angeschaut wurden, ans Licht zu stellen. — Auf dem Gebiete der Syntax bricht er auch eine neue Bahn, indem er sich nicht damit begnügt, die Syntax irgend eines bestimmten Zeitraumes als etwas fertig Gegebenes darzustellen, sondern

---

[1]) Vgl. II. S. 67 Anmerk.

[2]) Grimm macht folgenden Unterschied zwischen Ableitung und Zusammensetzung: „Beide bestehn aus zwei Theilen, aber bei der Derivation ist der erste Theil das Hauptsächlichere und Deutlichere, der zutretende zweite an sich selbst dunkel; auf jenen fällt der stärkste Ton, auf diesen ein schwacher oder gar keiner, ja sein Vocal kann mangeln und wegfallen; die ableitenden Buchstaben bestimmen die Wurzel näher, womit sie verwachsen. Bei der Composition ist das zweite Wort Hauptsache, das erste gereicht bloß zu seiner Bestimmung, beide sind deutlich und betont." (II. 1. S. 406.)

die Entwickelung der syntaktischen Verhältnisse vom Gotischen herab durch die älteren und mittleren germanischen Sprachen bis auf die neuesten vor Augen legt. Doch, wie gesagt, dem Ganzen noch die Krone aufzusetzen, dazu ist J. Grimm nicht gekommen. Daß ein anderer das bald thue, dazu scheint keine Aussicht. Vieles von dem, was er gelehrt hat, ist ergänzt, ist berichtigt; was er unbebaut liegen gelassen hat, das ist in seinem Sinne kaum von einem seiner Schüler in Angriff genommen[1]).

Die Erweiterungen und Berichtigungen der Grimmschen Forschungen sind dem glücklichen Umstande zu verdanken, daß in derselben Zeit, in der J. Grimm der Schöpfer der deutschen Grammatik wurde, **Franz Bopp** (1791 bis 1867) die vergleichende indogermanische Grammatik begründete. Dessen Hauptwerk ist die „Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Zend, Griechischen, Lateinischen, Litthauischen, Gothischen und Deutschen". Berlin 1833—1852[2]). Dadurch, daß die ältesten Schwestersprachen des Deutschen in die Vergleichung hineingezogen wurden, empfing letzteres erst seine volle Beleuchtung, und so wurde für die etymologische Vergleichung den Vokalen erst ihr Recht verschafft, die deutsche Deklination wurde vollständig aufgehellt, besonders aber konnte jetzt erst die deutsche Konjugation sicher begründet werden. Doch es ist unmöglich, weitere Einzelheiten zu berühren. Genug, der Bau ist aufgeführt und unter Dach gebracht. Noch viel ist daran zu thun, aber es sind auch viele Arbeiter thätig.

* * *

Neben den Arbeiten von Bopp und Grimm nehmen den nächsten Platz ein und sind zu den Grundwerken der vergleichenden Grammatik zu rechnen

„Etymologische Forschungen auf dem Gebiete der Indo-Germanischen Sprachen, mit besonderem Bezug auf die Lautumwandlung im Sanskrit, Griechischen, Lateinischen, Littauischen und Gothischen, von Dr. **Aug. Friedr. Pott**, Docenten an der königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. — Lemgo, im Verlage der Meyerschen Hof-Buchhandlung, 1833". — „Zweiter Theil. Grammatischer Lautwechsel und Wortbildung. — 1836."

Pott (geb. 14. November 1802 zu Nettelrede, seit 1833 Professor an der Universität zu Halle) begründete hier die wissenschaftliche Lautlehre; ihm verdanken wir nicht nur die ersten Lautvergleichungstabellen, die sich auf den ganzen Umfang der verglichenen Sprachen erstrecken, sondern auch eine sehr große Anzahl der für richtig geltenden Etymologien. Eine zweite, vollständig neu bearbeitete Ausgabe des genannten Werkes ist in mehreren Bänden 1859 bis 1876 erschienen.

Als der Abschluß einer Periode in der Geschichte der Sprachwissenschaft steht den Arbeiten Bopps und Grimms gegenüber

„Compendium der vergleichenden Grammatik der indogermanischen Sprachen. Kurzer Abriß einer Laut- und Formenlehre der indogermanischen Ursprache, des Altindischen, Alteranischen, Altgriechischen, Altitalischen, Altkeltischen, Altslawischen, Litauischen und Altdeutschen. Von **A. Schleicher.** Weimar 1861."

---

[1]) Vielleicht füllt Oskar Erdmann (ao. Professor an der Universität Breslau) die bis jetzt bestehende Lücke aus. Von ihm ist erschienen: „Grundzüge der deutschen Syntax nach ihrer geschichtlichen Entwicklung dargestellt. Erste Abteilung. Gebrauch der Wortklassen. Die Formationen des Verbums in einfachen Sätzen und in Satzverbindungen. Stuttgart. Verlag der J. G. Cotta'schen Buchhandlung. 1886."

[2]) 1857—61 erschien die 2. Ausgabe, 1868 ff. die 3. Ausgabe.

Es wird hier die ganze Fülle von Detailuntersuchungen, welche nach Begründung der Wissenschaft von **Aug. Friedr. Pott, Theodor Benfey,** (1809 bis 1881), **Adalbert Kuhn** (1812—1881), **Georg Curtius** (1820—1885), August Schleicher (1821—1868) selbst u. a. unternommen worden waren, kritisch gesichtet und verwertet; es wird eine große Reihe von sorgfältig erwogenen und gut begründeten „Lautgesetzen" aufgestellt, und es wird auf Grund derselben der Versuch gemacht, die indogermanische Ursprache zu konstruieren. Eine solche Konstruktion hatte freilich nur den Wert, das bis dahin auf dem Gebiete der Lautwandlung Erkannte zu veranschaulichen; immerhin ist seine Anregung ein fruchtbarer Antrieb für den Forscher. — Ein sehr großes Verdienst hat sich noch Schleicher durch sein Buch:

„Die Deutsche Sprache. — Stuttgart. J. G. Cotta'scher Verlag. 1860." — 4. Aufl. 1879.

erworben. „Es soll das Verfahren und die Ergebnisse der Sprachwissenschaft jedem Gebildeten zugänglich machen und zugleich das Wesen unserer deutschen Muttersprache in seinen Hauptzügen darlegen." Und diese Absicht des Verfassers ist in so meisterhafter Weise erreicht, daß das Buch, trotzdem es nicht mehr den jetzigen Standpunkt der Wissenschaft darlegt, von jedem irgendwie auf Bildung Anspruch machenden Deutschen gelesen werden müßte. — —

Als die bedeutendsten Forscher unserer Tage auf dem grammatischen Gebiete sind zu nennen: **Rudolf Westphal, Heinrich Steinthal** (geb. 1823), **August Leskien** (geb. 1840), **William Dwight Whitney, Johannes Schmidt, Wilhelm Scherer** (geb. 26. April 1841 zu Schönborn in Nieder-Österreich, gest. 8. Aug. 1886 zu Berlin), **Berthold Delbrück, H. Merguet, Hermann Osthoff, Karl Brugman, Hermann Paul, Wilhelm Braune** (geb. 1850), **Eduard Sievers** (geb. 1850), **Hermann Ziemer.** Die letztgenannten sieben sind die Wortführer der **Jung-** oder **Neugrammatiker**[1]. Bedauerlich ist es, daß sich sowohl Mitglieder der alten, als auch der neuen Schule im wissenschaftlichen Streit zu persönlichen Angriffen und Verdächtigungen ihrer Gegner haben fortreißen lassen, und daß man sich auf der einen und auf der andern Seite öfters geneigt gezeigt hat, die Leistungen der eigenen Richtung auf Kosten der andern über die Maßen zu erheben. Verwunderlich ist es, daß man sich noch nicht über die Inschrift der Fahne, um die sich die Junggrammatiker scharen, hat einigen können. Die einen sagen, es sei der Satz von der ausnahmslosen Wirkung der Lautgesetze[2]; die andern behaupten, es sei die Vermählung der Spezialforschung mit der Sprachphilosophie[3]; noch andere sagen bestimmter, es sei die Verbindung der historischen Forschung mit der psychologischen Betrachtungsweise[4]; endlich wird behauptet, es sei „die Forderung, die Sprachveränderungen als ein Produkt der dabei wirksamen realen Faktoren zu begreifen."[5] — Das Bedeutendste dessen, was die Junggrammatiker geleistet haben, bilden entschieden die

[1]) Die Autorschaft dieses Namens wird Leskien oder Zarncke zugeschrieben.

[2]) Vgl. Hugo Schuchardt: Über die Lautgesetze. Gegen die Junggrammatiker. Berlin 1885. — B. Delbrück: Einleitung in das Sprachstudium. Ein Beitrag zur Geschichte und Methodik der vergleichenden Sprachforschung. 2. Aufl. Leipzig 1884.

[3]) Vgl. Hermann Collitz: Die neue Sprachforschung und die Erklärung des indogermanischen Ablauts. Göttingen 1886. Hermann Osthoff: Die neueste Sprachforschung und die Erklärung des indogermanischen Ablauts. Antwort u. s. w. Heidelberg 1886.

[4]) Vgl. Hermann Ziemer: Junggrammatische Streifzüge im Gebiete der Syntax. 2. Auflage. Colberg 1883.

[5]) Paul im Januarheft 1886 des Litteraturblattes für german. und roman. Philologie.

„Principien der Sprachgeschichte von **Hermann Paul**, Professor der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Freiburg. Halle. Max Niemeyer. 1880."

„Dies Meisterwerk", sagt Ziemer[1]), „gehört zu dem Vorzüglichsten, was bisher auf dem Gesamtgebiet der modernen Sprachwissenschaft geleistet ist. Hier ist die längst erwartete umfassende Methodenlehre zum ersten Male in so weitem Umfange und doch mit so allseitiger Klärung und Ordnung fast aller einzelnen Teile gegeben, daß allen ferneren Anklagen der Systemlosigkeit damit endgültig die Spitze abgebrochen wird. Das Werk dürfte ein wichtiger Markstein auf dem Gebiete der sprachwissenschaftlichen Litteratur werden, mit dem Paul sich ein dauerndes Denkmal errichtete."

2. Die Vermittelung zwischen Wissenschaft und Praxis.

Da einerseits die Wissenschaft nur allmählich, langsamen Schrittes fortschreitet, andererseits Werke, welche neue Bahnen brechen oder die neugebrochenen weiterführen, nur für das wissenschaftliche Studium berechnet sind, so sind litterarische Erscheinungen nötig, welche zusammenfassen und dem praktischen Bedarf nach leichter Überschau dienen. Derartige Bücher, soweit sie, ohne direkt die Wissenschaft zu fördern, immer weitere Kreise unter den Gebildeten in den Bereich der deutschen Grammatik hineinziehen, besonders aber auch Unterrichtszwecken auf höheren Schulen zu dienen bestimmt sind, sollen in diesem Kapitel zur Behandlung kommen.

Eine Bemerkung, die sich mir schon oft aufgedrängt hat, mag ich an dieser Stelle nicht unterdrücken. So wie aus der materiellen Welt nichts verschwindet, sondern jedes Ding nur mit der Zeit seine Form und seine Nachbarschaft ändert, so ist es auch auf dem Gebiete des Geistes, so ist es auch speziell auf dem Gebiete der Grammatik. Jeder Gedanke erscheint immer wieder einmal von neuem, bloß in anderer Gewandung und in anderer Umgebung.

Der erste, welcher in die Fußstapfen **Bernhardis** trat, war **Friedrich Christian Philipp von Steinheil** (geb. 16. Novbr. 1759 zu Baireuth, gest. 10. Januar 1814 zu Stuttgart). Das

„Lehrgebäude der Deutschen Sprache, mit einer Geschichte dieser Sprache überhaupt, und jedes Redetheiles insbesondre, von F. C. P. von Steinheil Professor am Königlichen Gymnasium zu Stuttgart. Stuttgart, gedruckt bei G. Hasselbrink 1812." und desselben

„Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen. Stuttgart 1813." gehn von folgenden unerweisbaren Voraussetzungen aus: „Laute sind Zeichen unserer Begriffe und Empfindungen. Das Zeichen hat immer einige Aehnlichkeit mit dem Bezeichneten, die bald mehr bald minder entfernt ist. So wie nun unsere Begriffe gewissen Gesetzen unterworfen sind, die sich auf das Wesen unserer Seele gründen, und in der Logik vorgetragen werden, so muß es auch für die Zeichen unserer Begriffe überhaupt gewisse Gesetze geben. Den wissenschaftlichen Inbegriff dieser Gesetze trägt die Sprachlehre vor. Regeln für diese Zeichen, die von den Begriffen selbst, welche sie vorstellen, unmittelbar hergeleitet sind, das ist, die sich auf die Gesetze der Logik gründen, müssen allen Sprachen gemein seyn. Eine Sprachlehre, welche ein System solcher Grundsätze enthält, die allen Sprachen gemein sind, heißt eine allgemeine

---

[1]) Vgl. Hermann Ziemer: Junggrammatische Streifzüge im Gebiete der Syntax. 2. Auflage. Colberg 1883.

Sprachlehre; diejenige, welche ein System solcher Regeln enthält, wodurch eine einzele Sprache bestimmt wird, ist die besondere Sprachlehre. Auch diese hat, insofern sie die Sprachrichtigkeit abhandelt, ihren Grund zuletzt in den Gesetzen der Logik." (Lehrgebäude S. 3 f.) „Der Sprachgebrauch ist eine Gewohnheit, und kann daher, wie jede andere Gewohnheit gut oder schlecht seyn. Soll sie gut seyn, so muß sie sich auf eine richtige Analogie gründen. Die Richtigkeit einer Analogie aber beruht zuletzt auf den Gesetzen des menschlichen Denkens. Diese sind folglich der höchste Richter, nicht der Sprachgebrauch, wie Herr Adelung und mit ihm viele Sprachlehrer behaupten." S. 6) — Auch ist Steinheil den Radlofschen Bestrebungen nicht fern.

Wesentlich auf demselben theoretischen Standpunkte steht **Georg Reinbeck** (geb. 11. Oktbr. 1766, 1811 Professor am Gymnasium zu Stuttgart, gest. 1. Januar 1849). Zwar ist in seiner „Deutschen Sprachlehre zum Gebrauche für deutsche Schulen. Lübeck 1802" (2. Aufl. Lübeck und Leipzig, bei Niemann und Kompagnie, 1809; 4. Aufl. Jena, in der J. G. Voigtschen Buchhandlung. 1819) davon noch nichts zu spüren; dies Buch ist — abgesehen von der Terminologie[1]) — nach Adelungschem Muster abgefaßt. Aber in seinem folgenden Buche ist Vaters, besonders Bernhardis Einfluß unverkennbar:

„Handbuch der Sprachwissenschaft, mit besonderer Hinsicht auf die deutsche Sprache. Zum Gebrauche für die obern Klassen der Gymnasien und Lyceen verfaßt von Dr. Georg Reinbeck, — Ersten Bandes erste Abtheilung, enthaltend: die reine allgemeine Sprachlehre. Duisburg und Essen, bei Bädeker und Kürzel, Universitätsbuchhändlern. 1813." „Ersten Bandes zweite Abtheilung, enthaltend: die angewandte allgemeine Sprachlehre. — 1814." „Zweiten Bandes erste Abtheilung, enthaltend die Rhetorik. — 1816." „Zweiten Bandes zweite Abtheilung, enthaltend: die Poetik in ihrem Zusammenhange mit der Aesthetik. — 1817." Eine 2. Auflage erschien in 4 Bänden 1819–1828.

Nach Reinbecks „Ansicht ist mit ein Hauptvortheil, den der Vortrag der allgemeinen Sprachlehre auf Schulen gewährt, daß er eine praktische Logik giebt, und also auf den künftigen abstractern Vortrag der eigentlichen Logik zweckmäßig vorbereitet. Um dies zu leisten, muß die Sprache nicht als entstanden, sondern als entstehend dem jugendlichen Geiste entwickelt und gezeigt werden, in welchem unmittelbaren innigen Zusammenhang die Sprachgesetze mit den Denkgesetzen stehen. Das System der Sprache muß klar dargelegt werden, so daß der jugendliche Geist es sich selbst aufbauen kann. Eine gelegentliche Hinweisung, wie nun in den wirklichen Sprachen dieses System sich darstellt, wird allerdings von wesentlichem Nutzen, ja oft zur Verständlichkeit unentbehrlich seyn; nur darf dadurch nicht die Aufmerksamkeit von der Entwickelung des Sprachsystems selbst abgeleitet werden und die Vergleichung der Sprachen als Hauptsache erscheinen, wie dieß in dem Lehrbuche von Herrn Prof. Vater[2]) mir der

[1]) Damals stand das Suchen nach den passendsten deutschen „Kunstwörtern" wieder einmal auf der Tagesordnung. Vgl.: „Versuch einer genauern Bestimmung der für unsere Sprachlehre gehörigen Kunstwörter von Joachim Heinrich Campe. Braunschweig, 1804. in der Schulbuchhandlung."

[2]) Ein in der Manier Vaters geschriebenes Büchlein liegt vor in: „Grundriß einer allgemeinen oder philosophischen Etymologie mit besonderer Rücksicht auf die Aehnlichkeit und Verschiedenheit der Deutschen und Lateinischen Sprache für Schulen entworfen von M. Heinrich Kunhardt, Prof. am Gymnasium zu Lübeck. Lübeck 1808."

Fall zu seyn scheint.“ (I. Band 1. Aufl. S. V.) — Sonst zu nennen ist noch desselben Verfassers

„Regellehre der deutschen Sprache. Zum Gebrauche für die obern Klassen der Gymnasien und Lyceen — (Nach dem Plane von Reinbeck's Handbuch der Sprachwissenschaft bearbeitet.) Essen, bei G. D. Bädeker. 1821.“

Es war bei der Abfassung dieses Buches nicht die Absicht des Verfassers, „etwa das Hochdeutsche nach der allgemeinen Sprachlehre modeln zu wollen, sondern nur, nach richtiger Bestimmung der sprachlehrlichen Begriffe und der Anforderungen, die unmittelbar aus der Idee der einzelnen Sprachtheile hervorgehen, nachzuweisen, wie das Hochdeutsche diese mehr oder minder befriedigt.“ (S. II.) — Im aufgestellten Kanon finde ich seinen Vorgängern gegenüber keinerlei Fortschritt. — Über Reinbecks „Sendschreiben an die geehrten Lehrer der Muttersprache in deutschen Gelehrtenschulen — Ein Beitrag zur Methodik. Stuttgart 1832“ kann ich an dieser Stelle nicht berichten. — —

Als „ein wahres Sprachgenie“ wird von den Zeitgenossen **Johann Heinrich Philipp Seidenstücker** (geb. zu Hainroda in Schwarzburg-Sondershausen 1766, Rektor des Gymnasiums zu Soest, gest. 23. Mai 1817) bezeichnet, und der Herausgeber seines „Nachlasses, die deutsche Sprache betreffend, Dortmund 1818“, Arn. Mallinckrodt, rechnet ihn neben Moritz „zu denen, die am tiefsten in den Geist und die Logik unserer Sprache eingedrungen sind“. Aus dem „Nachlaß“, der den Abdruck eines unvollendeten Manuskripts und umgearbeiteter Programmabhandlungen enthält, können wir indes eine gleiche Überzeugung nicht mehr gewinnen. Seidenstücker bleibt zwar der Höhe Wolkes fern, wandelt aber auf dessen Fährte. Bezeichnend ist z. B. seine Einteilung der Adjektive in:

„1. Eigenschaftsadjektiv: schön, groß; 2. Zeitadjektiv: jetzig, heutig; 3. Ortsadjektiv: hiesig, dortig; 4. Zahladjektiv: a. der erste, dritte, b. aa. drei, fünf, bb. viel, wenig; 5. Besitzadjektiv: mein, dein, königlich; 6. Umfangadjektiv (Artikeladjektiv): dieser, jener, welcher; 7. Selbstverhältnißadjektiv: zu diesem gehören alle Partizipe, in wie fern sie vorübergehende Einmaligkeit ausdrücken, als: schreibend, geschlagen ꝛc. drücken sie Bleibigkeit aus, so gehören sie zu den Eigenschaftadjektiven.“ (S. 29) „Die Redetheile“ teilt er ein: „1. Substantiv, Selbständer. 2. Adjektiv, Umständer. 3. Verb, Sätzer. 4. Artikel, Einzler. 5. Adverb, Sätzler. 6. Adnomen, Umständler[1]). 7. Präposition, Bezieher. 8. Konjunktion, Satzbinder.“ (S. 60) Allerdings enthält das Büchlein auch viele treffende Belehrungen, manches in der That in Moritzscher Manier. — —

Ganz andere Bahnen sehen wir dagegen **Theodor Heinsius** (geb. 6. Sept. 1770 zu Tschernow, einem Neumärkischen Dorfe bei Sonnenburg[2]), Prof. am Gymnasium zum grauen Kloster zu Berlin, gest. 19. Mai 1849 daselbst) betreten. Damit erzielte er einen Erfolg, wie er bis dahin unerhört war. Seine in unser Gebiet einschlagenden Bücher sind:

---

[1]) „Formwort zur Beengung, oder nähern Bestimmung des Adjektivbegriffs — Adnomen. Sehr, mehr. — Formwort zur Beengung des reinen Verbs — Adverb.“ (S. 56)

[2]) So sagt das „Gelehrte Berlin im Jahre 1825“ [nach den eigenen Angaben der Autoren 1826 von Hitzig alphabetisch geordnet herausgegeben] S. 98. Im Programm des Friedr.-Werderschen Gymnasiums von 1795 S. 7 wird dagegen in der vita des in das Kollegium eingetretenen Kollaborators Th. Heinsius angegeben, derselbe sei 1770 zu Königsberg i. d. Neumark geboren. Anderwärts werden noch andere Angaben sowohl bezüglich des Geburtstages, als auch des Geburtsortes gemacht.

„Neue Deutsche Sprachlehre[1]) besonders zum Gebrauch in Schulen eingerichtet. — Mit einer Vorrede von dem Herrn Oberkonsistorial-Rath und Probst Dr. Teller. Erster oder theoretischer Theil. Berlin, bei Johann Gottfried Braun, 1801. (A. T.:) Anweisung zur Erlernung der Deutschen Sprache. — Zweiter oder praktischer Theil. (A. T.:) Praktisches Lehrbuch der Deutschen Sprache zum Gebrauche in Schulen und Gymnasien." — 3. Ausgabe[2]) „Leipzig bei Gerhard Fleischer dem Jüngern 1817". — 5. Ausgabe u. d. T.: „Neue Sprach- und Redeschule der Deutschen zum Schul- und Selbstunterricht. — Leipzig: Ernst Fleischer. 1833."

„Kleine theoretisch-praktische Deutsche Sprachlehre für Schulen und Gymnasien. — Berlin 1804, bei Duncker und Humblot." — 6. Ausg. 1817. — 12. Ausg. 1829. — 14. Ausg. [mit etwas abweichendem Titel] 1846.

„Sprachlehre der Deutschen. — Berlin, bei Friedrich Braunes 1807." — 3. Ausg. „Berlin, bei Duncker und Humblot. 1817." — 5. Ausg. 1835. — Erster Band des fünf- (betr. sechs)bändigen Werkes: „Teut oder theoretisch-praktisches Lehrbuch des gesammten Deutschen Sprachunterrichts."

„Gegenwärtige Sprachlehre", so sagt Heinsius in dem in letzter Reihe genannten Buche, „hat es, mit Uebergehung der Eigenheiten irgend einer Mundart, nur mit der National-Sprache zu thun, wie sie gerade jetzt lebt in den klassischen Schriften und in dem Umgange wissenschaftlich-gebildeter Deutschen; sie entlehnt also ihre Regeln aus dem jetzt herrschenden, in den besten Druckschriften vor uns liegenden Gebrauch des sprachkundigen Theiles unsers Volks, und wird durch geordnete Zusammenstellung derselben eine Sprachlehre Deutscher Nation." (1. Aufl. S. 21) Die gegebenen Definitionen und Regeln sind meist einfach und klar, Schrullenhaftes findet sich selten. Eine noch jetzt häufige falsche Erklärung der konkreten und abstrakten Substantive glaube ich auf Heinsius zurückführen zu dürfen. Er sagt in der kl. theor.-prakt. d. Sprachlehre: „Das Hauptwort ist der Name eines für sich bestehenden Dinges (einer Substanz). Man bezeichnet damit a. theils Körper, welche durch die Sinne (Gesicht, Gefühl ꝛc.) wahrgenommen werden können, (concreta) als Mensch, Tisch, Baum; b. theils solche Dinge, welche nicht der Anschauung [?] fähig sind, aber doch als anschaulich gedacht werden, weil man sie an Körpern findet, als Jugend, Schönheit, Reichthum." (In den übrigen Büchern wird richtig hervorgehoben, daß die einen für sich bestehn, die andern nicht.) — Die syntaktischen Verhältnisse des mehrfachen Satzes werden überall unzureichend behandelt. — Beachtenswert ist noch der „praktische Theil" der „Neuen deutschen Sprachlehre"; indessen gehört die nähere Betrachtung desselben nicht hierher. Überdies werden wir im folgenden Abschnitte Gelegenheit haben, die methodischen Ansichten des Heinsius zu kennzeichnen.

Derselben Richtung angehörend, aber noch von höherer Bedeutung ist Johann Christian **August Heyse** (geb. zu Nordhausen 21. April 1764, 1792 Lehrer am Gymnasium zu Oldenburg, 1807 Rektor des Gymnasiums zu Nordhausen, 1819 Direktor einer höheren Töchterschule in Magdeburg, gest. 27. Juni 1829). Sein umfassendstes Werk hat den Titel:

„Theoretisch-praktische deutsche Grammatik oder Lehrbuch zum reinen und richtigen Sprechen, Lesen und Schreiben der deutschen Sprache,

---

[1]) Nach der Vorrede dieses Buches schrieb Heinsius seine erste deutsche Sprachlehre im Jahre 1797. Diese habe ich bis jetzt nicht erlangen können.

[2]) Die 2. Ausg. war ohne Wissen des Verf. 1802 vom Verleger veranstaltet und blieb bis 1814 gerichtlich versiegelt.

nebst einer kurzen Geschichte und Verslehre derselben. Zunächst zum Gebrauch für Lehrer und zum Selbstunterricht —. Hannover, 1814."

Der Zweck des Buches ist, „nicht bloß der Jugend unter Anführung des Lehrers ein praktisches Lehr- und Lesebuch ihrer Muttersprache, sondern auch denkenden Geschäftsleuten, denen die Reinheit und Richtigkeit im Sprechen nicht gleichgültig ist, ein eben so vollständiges, als bequemes Nachschlagebuch in zweifelhaften Fällen zu verschaffen." — 1816 gab Heyse einen Auszug aus diesem Buche heraus unter dem Titel: „Kleine theoretisch-praktische deutsche Sprachlehre. — Zunächst für Schulen bearbeitet", welcher später verändert wurde in: „Theoretisch-praktische deutsche Schulgrammatik oder kurzgefaßtes Lehrbuch der deutschen Sprache" u. s. w. (10. Ausg. 1832) und noch später in: „Deutsche Schulgrammatik oder kurzgefasstes Lehrbuch" u. s. w. (18. Ausg. 1854). Im J. 1820 folgte endlich der: „Leitfaden zum gründlichen Unterricht in der deutschen Sprache für höhere und niedere Schulen, nach den größeren Lehrbüchern in der deutschen Sprache von Dr. J. C. A. Heyse" (von dem Schuldirektor Tetzner zu Langensalza bearbeitet). Die beiden letztangeführten Bücher haben (bis in die neueste Zeit) eine sehr große Reihe von Auflagen erlebt, und so lange Aug. Heyse lebte, war er fort und fort bemüht, „die bewährten Resultate aller gründlichen Sprachforschung" zu benutzen, ohne indessen „dem Streben nach wissenschaftlicher Gründlichkeit den praktischen Gesichtspunkt und die nöthige Popularität aufzuopfern." Anfangs hatte er sich direkt an Adelung angeschlossen, ohne sich freilich dessen Diktatorgelüsten zu ergeben; später machte er sich von dessen Einfluß ganz frei. Jedenfalls hatte er mit dem praktischen Blicke des geübten Schulmannes gearbeitet. Ein besonderes Glück für seine Bücher war es aber, daß er ihre Vervollkommnung noch zu seinen Lebzeiten seinen Söhnen Karl und Theodor überlassen konnte, vorzüglich dem ersteren, auf den wir daher auch später wieder zurückkommen.

Zunächst müssen wir einiger anderer berühmter Grammatiker Erwähnung thun.

Friedrich Schmitthenner (geb. zu Oberdreis im Fürstentum Wied 17. März 1796, Großherzogl. Hessischer Ober-Studienrat zu Darmstadt, 1835 Prof. der Staats- und Kameralwissenschaften zu Gießen, gest. 19. Juni 1850) gab heraus: 1822 seine „Teutsche", in 3. Aufl.[1]) „Deutsche Sprachlehre für Gelehrtenschulen. — Cassel, bei Johann Christian Krieger. 1833." 1824: „Die Lehre von der Satzzeichnung oder Interpunction in der teutschen Sprache, nebst einer kurzen, vorbereitenden Darstellung der Satzlehre, — Frankfurt am Main Verlag der Hermannschen Buchhandlung." 1826: „Ursprachlehre. Entwurf zu einem System der Grammatik mit besonderer Rücksicht auf die Sprachen des indisch-teutschen Stammes: das Sanskrit, das Persische, die pelasgischen, slavischen und teutschen Sprachen, — Frkf. a. M." u. s. w. 1828: „Teutonia. Ausführliche Teutsche Sprachlehre, nach neuer wissenschaftlicher Begründung, als Handbuch für Gelehrte und Geschäftsleute und als Commentar über seine kleinern Lehrbücher, — Frkf. a. M." u. s. w.[2]) — Der Verfasser zeigt sich mit dem damaligen Stande der Wissenschaft vollkommen vertraut, und kaum wird er mit seinen sprachgeschichtlichen Kenntnissen

[1]) Die 1. und 2. Auflage kenne ich noch nicht.

[2]) Hier nenne ich noch: „Kurzes Deutsches Wörterbuch für Etymologie, Synonymik und Orthographie. — Darmstadt. Verlag von Friedrich Metz. 1834." Dies bildete die Grundlage zu Karl Weigands deutschem Wörterbuch, welches für Lehrerbibliotheken kaum zu entbehren ist.

von einem der zeitgenössischen Autoren ähnlicher Bücher übertroffen, aber indem „er sich erst, manche Lehren der Logik umgestaltend und erweiternd, eine Grundlage bauen mußte, bevor er an die Aufführung seines Systems der Grammatik gehen konnte" (Teutonia I. S. VI), schoß er entschieden fehl. Für einen nicht nach der Schmitthennerschen Logik geschulten Menschen ist es rein unmöglich, sich durch alle seine Kategorien hindurchzuarbeiten und deren Notwendigkeit zu erkennen.

Er hat z. B. (II. S. 36) „sieben Verhältnißfälle aufgefunden, deren Ausdruck in der Sprache wir Fallformen nennen. Diese Verhältnisse finden entweder Statt zu dem Sein und seinem Ausdrucke, dem Verbum, und heißen in diesem Falle adverbiale, oder zu dem Dinge und seinem Ausdrucke, dem Namen, und heißen adnominale. —

Verhältnisse.	Adverb. Fallformen.	Adnomin. Fallformen.
Subjectsverh.	Nominativ	Genit. des Subjectes
Betheiligungsverh.	Dativ	— — Besitzers
Objectsverh.	Accusativ	— — Objectes
Modalverh.	Modalis	— — Modus
Ausgangsverh.	Ablativ	— — Materie 2c.
Ortsverh.	Localis	— — Ortes
Zielverh.	Terminalis	— — Zieles."

(S. 38)

„Verhältniß.	Adverb. Fallformen.	Adnomin. Fallformen.
Subject	Gott regiert	Gottes Regierung.
Betheiligtes	schadet dem Mann	Schaden des Mannes.
Object	liebt den Mann	Liebe des Mannes.
Art u. W.	kämpfen mit der Faust	Kampf der Faust (Faustkampf).
Ausgang	machen von Gold	Ring Goldes (Goldring).
Ort	fliegen bei Nacht	Vogel der Nacht.
Ziel	fahren nach Ostindien	Ostindienfahrer."

(S. 22) „Die Nebensätze sind so vielfach als die Fälle, in denen sie stehen. Die Entwickelung und Darstellung der Nebenformen für die Satzformenlehre versparend, geben wir hier eine vorläufige Übersicht ihrer Declination.

Fallformen.	Fallsätze.	Nennsätze.	Beisätze.
Nomin.	daß — er	Wer —	Welcher — kauft.
Dativ	daß — er	Wem —	Welchem — er kaufe.
Accus.	daß — er	Was —	Welchen — —
Modalis	so, daß	Wie —	Mit welchem 2c.
Causal.	darum, daß	Woher —	Von welchem 2c.
Local.	darin daß	Wo —	In welchem 2c.
Tempor.		Wann —	Zu welcher 2c.
Zielfall	dahin daß	Wohin —	Zu welchem 2c.
Genitiv	— daß	Wessen —	Dessen 2c."

In der „Satzformenlehre" werden dann noch (S. 122 ff.) die Nebensätze in 37 Gruppen gebracht. Der Schmitthennersche Begriff des Nebensatzes ergibt sich aus folgendem: (II. S. 10) „Die Bestimmung eines Urtheils kann nicht blos durch Wörter, sondern auch durch Sätze geschehen. — In jedem unterordnenden Gesätze (Verbindung mehrerer Sätze zu innerer Einheit) wird nur ein Urtheil gefällt. Um nämlich ein Urtheil zu fällen, muß der Verstand das Verhältniß mehrerer Begriffe zu einander übersehen können, und um dieß zu können, oft wieder andere Begriffe, Sätze und bereits gefällte Urtheile zu Hilfe nehmen. — Derjenige Satz, welcher das, sei es nun ohne

weitere Gedankenverbindung oder in einer Verbindung von Sätzen, gefällte Urtheil darstellt, heißt der Hauptsatz, diejenigen Sätze aber, in denen kein Urtheil gefällt wird, nennt man Nebensätze." — —

Klarer, nüchterner (oder, wie die Zeitgenossen sagten, weniger geistreich) war **Simon Heinrich Adolf Herling** (geb. 13. Oktbr. 1780 zu Detmold, Prof. am Gymnasium zu Frankfurt a. M., gest. daselbst 1. April 1849). Seine Grundsätze und Ansichten hat er zuerst in zwei Abhandlungen „Ueber den Gebrauch des deutschen Conjunctivs und seiner Zeitformen" und besonders „Ueber die Topik der deutschen Sprache" im dritten Stück der „Abhandlungen des frankfurtischen Gelehrtenvereins für deutsche Sprache. 1821" niedergelegt, und diesen Grundsätzen ist er im wesentlichen in allen seinen die Syntax betreffenden Schriften treu geblieben. Durch dieselben wollte er die Lücke ausfüllen „zwischen dem gewöhnlichen grammatischen Unterrichte und jenem stilistischen Unterrichte, welcher, die Wahl des Ausdrucks und die Anordnung des Ganzen einer Darstellung betreffend, größtentheils in das Gebiet der Rhetorik und Aesthetik gehört." (Vorwort 1823 [1]).) Seine Bücher sind folgende:

„Grundregeln des deutschen Stils oder der Periodenbau der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für den stilistischen Unterricht — Frankfurt am Main Verlag der Hermannschen Buchhandlung 1823." — Dessen „zweite sehr vermehrte und verbesserte Ausgabe" mit dem Nebentitel: „Die Syntax der deutschen Sprache. Zweiter Theil (der Periodenbau der deutschen Sprache) — 1827." — „Erster Cursus eines wissenschaftlichen Unterrichts in der deutschen Sprache für Deutsche, nach einer neuen, auf die Bildungsgesetze der Sprachen gegründeten Methode, — 1828." —

„Die Syntax der deutschen Sprache. Erster Theil (Syntax des einfachen Satzes) — 1830." „Zweiter Theil (der Periodenbau der deutschen Sprache) — Dritte Ausgabe 1832." [2])

Herling hat die schulmäßige Behandlung der deutschen Syntax auf das entschiedenste gefördert, und manchen seiner Erklärungen begegnet man noch in heutigen Schulbüchern. Z. B.:

„Nach der grammatischen Eintheilung zerfallen die Sätze zuerst in Haupt- und Nebensätze. Nebensätze sind solche Sätze, welche, ihrem grammatischen oder syntactischen Verhältnisse nach, als Umschreibung eines, einem andern Satze angehörigen, Sprachtheils anzusehen sind; auch der Form nach, wenn auch nicht immer auf eine ihre Bedeutung erschöpfende Weise, und nicht immer in derselben Folge durch solche Sprachtheile vertreten werden können [3]). — Die Nebensätze werden nun nach eben den Sprachtheilen benannt, welche sie gleichsam vertreten. Sie sind demnach entweder: 1. Substantivsätze, wenn sie Substantive, 2. Adjectivsätze, wenn sie Adjective, 3. Adverbialsätze, wenn sie Adverbien eines andern Satzes vertreten, oder als deren Umschreibungen angesehen werden müssen. Diese Eintheilung erschöpft die ganze Sphäre der Nebensätze, weil außer dem Verbum, welches, als die Basis jedes Satzes selbst, nicht vertreten werden kann, nur jene drei Sprachtheile Begriffe darstellen." (1823 S. 10)

Leider hat Herling einer Adelungschen Marotte nicht genug Widerstand entgegengesetzt. Er lehrt nämlich: „Oft verliert [?] ein Satz die wesentlichen

---

[1]) Ich bezeichne Herlings Bücher mit der Jahreszahl ihres Erscheinens.

[2]) Das theoretisch-praktische Lehrbuch der Stilistik für obere Klassen höherer Schulanstalten und zum Selbstunterricht. 1. und 2. Teil. (Hannover 1837) gehört nicht hierher.

[3]) Diese Einschränkung wird von vielen nicht genügend beachtet.

Bestandtheile, das Subject, die Aussage und die einleitende Conjunction. Obgleich dadurch der Charakter eines Satzes [!!] aufgehoben und derselbe zu einem einfachen, wenn gleich meist durch andere Nebenbestimmungen näher bestimmten, Sprachtheile verkürzt wird; so behandelt ihn doch wenigstens die Interpunktionslehre in den meisten Fällen immer noch als einen Satz. Auch in Roth's Sprachlehre, die hierin nicht von Adelung abweicht, wird der Name: Verkürzung der Sätze, gerechtfertigt. — Es ist durchaus nicht nöthig, zum Verständnisse verkürzter Sätze jene ausgelassenen [?] wesentlichen Bestandtheile eines Satzes auch nur in Gedanken zu ergänzen."[1]) (1823 S. 18) Einiges erinnert an Vorschläge, wie sie in unsern Tagen erneuert[2]) werden, z. B.: „Die wesentlichen, d. h. nothwendigen Theile eines Satzes sind Subject und Verbum. Das Verbum ist der Hauptbestandtheil; denn das Subject kann auch durch bloße Endungen ausgedrückt werden. In „liebst" und „liebt" sieht man schon verschiedene Subjecte; und es giebt Sätze, die in Einem Worte Subject und Verbum vereinigen und nach dem letztern auch Verben heißen. ‚Geh', ‚Komm'. Wenn man in einem Satze das Verbum erkannt hat, so braucht man nur nach dem zu fragen, was das Thuende ist, um das Subject zu erkennen. — In: ‚das Glück gewinnst du nur durch Tugend' bezeichnet gewinnst die Thätigkeit, und ist daher Verbum. Wer gewinnt? Antwort: Du. Du ist demnach Subject." (1828 S. 12) — —

Keinen Fortschritt bekunden:

„Beiträge zu gründlicher Kenntniß der deutschen Sprache, herausgegeben von **Dr. Heinrich Stephani**, k. baierischem Kirchenrathe, Dekane und Stadtpfarrer zu Gunzenhausen —. Erstes Bändchen. Erlangen, in der Palmschen Verlagsbuchhandlung. 1823. Zweites Bändchen. 1827." — „Faßliche deutsche Sprachlehre, für alle, welche sich nicht mit dem Baue allein, sondern auch mit dem Geiste ihrer Muttersprache befreunden wollen; insbesondere für Jugendbildner von D. Heinrich Stephani — Neustadt a. d. Orla, bei Johann Karl Gottfried Wagner. 1829."

„**Dr. Christian Friedrich Michaelis** theoretisch-praktische Deutsche Grammatik, oder Anleitung zur Kenntniß der Aussprache, Rechtschreibung und Wortbildung, und der Redetheile des Deutschen; nebst erläuternden Beispielen. Ein Handbuch zum eignen Studium, und zum Gebrauch für Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten. Leipzig, bei C. H. F. Hartmann. 1825." —

„Lehre der teutschen Sprache gründlich und neu gefaßt sammt ausübender Ton- und Sylbenmaßlehre von **Dr. Jos. Müller** Direktor am Königl. kathol. Gymnasium zu Conitz in Westpreußen. Selbstverlag, im Verschleiß bei A. Hirschwald. Berlin, Decemb. 1826."

Jos. Müller folgt allzu sehr Radloffschen Spuren.

Dagegen ist die

„Deutsche Grammatik von **Friedrich Karl Bernhardt**", die in erster Auflage 1825, in zweiter (Coblenz bei J. Hölscher) 1836 erschien, der Anerkennung wert. Das Hauptbestreben des Verfassers (i. J. 1835 Oberlehrer am Gymnasium zu Saarbrücken) war „auf eine dem Standpunkte der mittlern Klassen unserer Gymnasien angemessene Fassung der Regeln gerichtet", und er hat wohl meist das Richtige getroffen, dabei das bewährte Alte mit Ergebnissen Grimmscher Forschung verknüpfend.

---

[1]) Hätte Herling die richtige Folgerung aus dieser seiner Erkenntnis gezogen, so zerstörten die „verkürzten Nebensätze" vielleicht nicht mehr die durch unzählige Übungen gewonnene Anschauung der Schüler von dem Wesen des Satzes.

[2]) Durch Franz Kern (s. u.).

Ganz eigentümlich und selbständig hat **Maximilian Wilhelm Götzinger** (geb. in dem meißnischen Landstädtchen Neustadt bei Stolpen 4. Novbr. 1799, seit 1827 Lehrer am Gymn. zu Schaffhausen, gest. im Bade Öynhausen 2. Aug. 1856) gearbeitet und verrät in seinen Büchern den kenntnisreichen praktischen Schulmann. Nach seinen „Anfangsgründen der deutschen Sprachlehre in Regeln und Aufgaben — Leipzig, bei Johann Friedrich Hartknoch I 1825. II 1827“[1]), „für Kinder von 7 bis 10 Jahren bestimmt“, erschien seine

„Deutsche Sprachlehre für Schulen[2]) — Erster Theil: Theorie der Sprache. Zweiter Theil: Praktische Aufgaben zur Einübung der deutschen Sprachlehre. Aarau 1827. Bei Heinrich Remigius Sauerländer.“ 5. Aufl. 1842. 6. A. 1845. 7. A. 1850. 12. 1875. Und als Kommentar dazu

„Die deutsche Sprache — Erster Theil. Stuttgart, Hoffmann'sche Verlags-Buchhandlung. 1836.“ „Zweiter Theil — 1839.“

Mit Recht konnte Götzinger sagen: „Diese Sprachlehre enthält die Theorie der Sprache, nach dem Standpunkte bearbeitet, auf welchem die Wißenschaft jetzt steht, in Verbindung mit praktischen Aufgaben.“ „Daß der Verfaßer sich zu derjenigen Klasse von Sprachlehrern zählt, die als Gesetzgeber im Reiche der Sprache nicht ein System der Logik irgend einer philosophischen Schule gelten laßen, sondern nur die Sprache selbst; die nicht ihr System in das schon gegebene Gebäude der Sprache hineintragen, sondern das Bild der Sprache rein aufzufaßen suchen; kurz daß er sich auf die Seite der historischen Sprachforschung neigt — das ergiebt sich aus dem Buche selbst. Aber eben deshalb wird er Widerspruch erfahren müßen.“ (Vorr.)

„Der Abriß der Sprachtheile“ ist nach ihm:

A. Hauptbegriffe.

Gegenstand.	Thun desselben.
(Hauptwort)	(Verb)

B. Bestimmungen.

des Gegenstandes.	des Spruches.
(Adjektiv)	(Adverb)

C. Verhältnisse.

Einzelner Begriffe.	Ganzer Gedanken.
(Präpositionen)	(Bindewörter)

D. Außerdem noch:

Allgemeine Bezeichnungen.

Fürnahme.	Zahlwörter.

Fürnahme, Hauptwort und Adjektiv heißen zusammen Nennwörter; Präpositionen, Bindewörter und Adverbe zusammen Partikeln.“ (1. Aufl. S. 29.)

„Nebensätze sind solche Satze, die hinsichtlich ihrer Form von einem andern abhängig sind und zur nähern Bestimmung eines andern dienen. — Ein logisch abhängiger Satz kann ein grammatischer Hauptsatz seyn. — Ein grammatischer Nebensatz ist nichts anders als eine nur weiter ausgeführte Bestimmung des Satzes, oder: jeder Nebensatz vertritt die Stelle

---

[1]) Die 11. Aufl., „durchgesehen von Dr. Ernst Götzinger, Prof. an der Kantonsschule in St. Gallen“ erschien in gleichem Verlage 1870.

[2]) In der Vorrede zur 3. Aufl. bedauert der Verf., nicht „für höhere Schulen“ geschrieben zu haben.

einer Bestimmung und verhält sich zu einem andern Satze, wie ein einzelnes Wort sich zum Verb verhält. — Die Hauptbestimmungen des Verbs waren Hauptwort und Adverb, wozu noch der entferntere Beinahme trat. Darnach sind die Nebensätze entweder Umschreibungen eines Hauptworts, Adverbs oder Beinahmens, und wir theilen sie daher in Nennsätze, Adverbsätze und Beisätze." (S. 203 f.) Eigentümlich seinen Vorgängern gegenüber gibt Götzinger in allen Teilen der Grammatik zahlreiche Beispiele aus den besten Schriftstellern. Die praktischen Übungen, welche zuerst einen besonderen Teil bildeten, später mit dem übrigen Texte verwebt wurden, sind meist sehr zweckmäßig. — Durch das größere Werk „Die deutsche Sprache" hat Götzinger hauptsächlich richtige Vorstellungen über das Wesen der Schriftsprache, über das Verhältnis derselben zu den Mundarten, über das Verhältnis der Sprachform zur Denkform und manches andere verbreiten helfen. Wenn er bei seiner Terminologie etwas vorsichtiger verfahren wäre, würde seine Wirksamkeit eine größere gewesen sein. — —

* * *

Wir gelangen jetzt zu einem Manne, an dessen Einfluß sich eine Schullitteratur knüpft, wie sonst kaum bei einem andern Grammatiker.

Es ist **Karl Ferdinand Becker** (geb. zu Lyser a. d. Mosel 14. April 1775, prakt. Arzt in Höxter und Offenbach, gest. 4. Septbr. 1849). Seine grammatischen Bücher nach der Reihenfolge ihrer Entstehung sind:

„Die Deutsche Wortbildung oder die organische Entwickelung der deutschen Sprache in der Ableitung. — Frankfurt am Main, Verlag der Hermann'schen Buchhandlung. 1824."[1] — „Organism der Sprache als Einleitung zur deutschen Grammatik. — Frankfurt am Main, 1827. in der Verlagsbuchhandlung von Ludwig Reinherz. [N. T.:] Deutsche Sprachlehre — Erster Band." — „Deutsche Grammatik — Frkf. a. M. 1829. Joh. Christ. Hermann'sche Buchhandlung. [N. T.:] Deutsche Sprachlehre — Zweiter Band." — „Schulgrammatik der deutschen Sprache. Frkf. a. M. 1831." Ebenda. 2. Ausg. 1832. 4. A. 1839. 8. A., hrsggb. von Th. Becker, 1862. 9. A. u. d. Titel: Handbuch der deutschen Sprache. Prag 1870. — „Das Wort in seiner organischen Verwandlung — Frkf. a. M. 1833." — „Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar der Schulgrammatik. — Statt einer zweiten Auflage der deutschen Grammatik. Erste Abtheilung. Frkf. a. M. 1836. Zweite Abtheilung. 1837. Dritte Abtheilung. 1839." 2. A. 1842—1843. — „Auszug aus der Schulgrammatik der deutschen Sprache. — Frkf. a. M. 1845." (Über Beckers „Leitfaden" und „Über die Methode des Unterrichts" wird weiter unten berichtet.)

Becker bezeichnet Wilh. v. Humboldt als seinen Führer. Es ist indessen unzweifelhaft, daß er diesen mißverstanden hat. Zum Beweise dessen führe ich nur eine Stelle von W. v. Humboldt[2] an, der ich dann die Grundprinzipien Beckers folgen lasse. „Es kann scheinen, als müßten alle Sprachen in ihrem intellektuellen Verfahren einander gleich sein. Bei der Lautform ist

---

[1] Dieses Buch bildet das 4. Stück der „Abhandlungen des frankfurtischen Gelehrtenvereins für deutsche Sprache".

[2] „Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwickelung des Menschengeschlechts. — Berlin 1836." S. 92. — Von hier ab wird nicht mehr wie bisher in den Citaten die Orthographie der Verfasser beibehalten außer da, wo das Gegenteil bemerkt wird.

eine unendliche, nicht zu berechnende Mannigfaltigkeit begreiflich, da das sinnlich und körperlich Individuelle aus so verschiedenen Ursachen entspringt, daß sich die Möglichkeit seiner Abstufungen nicht überschlagen läßt. Was aber, wie der intellektuelle Teil der Sprache, allein auf geistiger Selbstthätigkeit beruht, scheint auch bei der Gleichheit des Zwecks und der Mittel in allen Menschen gleich sein zu müssen, und eine größere Gleichförmigkeit bewahrt dieser Theil der Sprache allerdings. Aber auch in ihm entspringt aus mehreren Ursachen eine bedeutende V e r s c h i e d e n h e i t. Einesteils wird sie durch die vielfachen Abstufungen hervorgebracht, in welchen, dem Grade nach, die spracherzeugende Kraft, sowohl überhaupt, als in dem gegenseitigen Verhältnis der in ihr hervortretenden Thätigkeiten, wirksam ist. Anderenteils sind aber auch hier Kräfte geschäftig, deren Schöpfungen sich n i c h t d u r c h d e n V e r s t a n d u n d n a c h b l o ß e n B e g r i f f e n ausmessen lassen. P h a n t a s i e u n d G e f ü h l bringen individuelle Gestaltungen hervor, in welchen wieder der individuelle Charakter der Nation hervortritt, und wo, wie bei allem Individuellen, die Mannigfaltigkeit der Art, wie sich das nämliche in immer verschiedenen Bestimmungen darstellen kann, ins Unendliche geht. Doch auch in dem bloß i d e e l l e n, von den Verknüpfungen des Verstandes abhängenden Teile finden sich V e r s c h i e d e n h e i t e n. Um dies zu erkennen, darf man nur bei den eigentlich grammatischen Gesetzen stehn bleiben. Die verschiedenen Formen z. B., welche, dem Bedürfnis der Rede gemäß, in dem Baue des V e r b u m abgesondert bezeichnet werden müssen, sollten, da sie durch bloße Ableitung von Begriffen gefunden werden können, in allen Sprachen auf dieselbe Weise vollständig aufgezählt und richtig geschieden sein. Vergleicht man aber hierin das S a n s k r i t mit dem Griechischen, so ist es auffallend, daß in dem ersteren der Begriff des M o d u s nicht allein offenbar unentwickelt geblieben, sondern auch in der Erzeugung der Sprache selbst nicht wahrhaft gefühlt und nicht rein von dem des Tempus unterschieden worden ist."

B e c k e r dagegen sagt:

„Die Eigentümlichkeit des [meines] Systems besteht darin, daß die V e r h ä l t n i s s e d e r B e g r i f f e und ihrer Beziehungen in der Sprache und nicht die F o r m e n d e s A u s d r u c k e s die Grundlage desselben ausmachen, und es kann deshalb das System für die G r a m m a t i k a l l e r S p r a c h e n werden, weil die Verhältnisse der Begriffe und ihrer Beziehungen in allen Sprachen dieselben und nicht, wie die Formen des Ausdruckes, verschieden sind." (1837 [1]) S. VII) „Indem sie [die neuere Grammatik] in dem Vorgange des Denkens eine organische Gesetzlichkeit anerkennt, sieht sie bestimmt geschiedene Verhältnisse des Gedankens und der Begriffe als n o t w e n d i g g e g e b e n e Verhältnisse und die ihnen entsprechenden Sprachformen gewissermaßen [!] als n o t w e n d i g e Formen an: durch eine richtige und genaue Unterscheidung der ersteren wird ihr erst eine richtige Unterscheidung und ein wahrhaftes Verständnis der letzteren möglich." (1836 S. VIII) „Die Sprachlehre ist nur eine Physiologie der Sprache; sie kann nur insofern lehren, wie man sprechen s o l l, als sie in uns die innern Bildungsgesetze der Sprache zum Bewußtsein bringt und uns dadurch instand setzt, zu beurteilen, ob die Sprechweise im einzelnen diesen Gesetzen gemäß ist oder nicht." (1827 S. 8) „Die gesprochene Sprache hat, wie der Organism des menschlichen Lebens, dem sie angehört, zwei Seiten: eine innere, welche der Intelligenz, und eine äußere, welche der Erscheinung zugewendet ist. Von jener Seite angesehen, ist die Sprache Gedanke, von dieser Seite angesehen, ist sie eine Vielheit mannigfaltiger Laute;

---

[1]) Ich bezeichne die Bücher durch die Jahreszahl ihres Erscheinens.

wir nennen jene die **logische** und diese die **phonetische** Seite — die Lautseite — der Sprache. In dem wirklichen Leben der Sprache sind jedoch diese zwei Seiten nur eins; wie der Mensch eine Einheit von Geist und Leib, so ist das Wort die Einheit von Begriff und Laut." (1827 S. 9) „Die Sprache geht **notwendig aus dem organischen Leben des Menschen hervor**; denn der Mensch spricht, weil er denkt, und mit der Verrichtung des Denkens ist zugleich die Verrichtung des Sprechens gegeben." (1827 S. 1) „Weil die gesprochene Sprache nichts anderes, als die in der Erscheinung aufgefaßte Funktion des Sprechens, und diese wieder nichts anderes, als die in die Erscheinung tretende Funktion des Denkens ist: so ist die Beziehung der Sprache und ihrer Laute zu den durch sie ausgeprägten Gedanken eine **innere** und **notwendige** und nicht eine äußere und willkürliche, wie etwa die Beziehung des Zeichens zu dem Bezeichneten." (1827 S. 7)

Das ist der Unterbau, auf den Becker sein **logisch-grammatisches** Gebäude setzte. Schon der auch sonst verdienstvolle **Karl Hoffmeister** (Rektor zu Meurs) wies in der **Diesterweg** gewidmeten Schrift

„**Erörterung der Grundsätze** der Sprachlehre, mit Berücksichtigung der Theorien Beckers, Herlings, Schmitthenners und anderer Sprachforscher; als Prolegomena zu jeder künftigen allgemeinen Grammatik, welche als Wissenschaft wird auftreten können, — Erstes — Zweites Bändchen. Essen, bei G. D. Bädeker. 1830."

das Unhaltbare, das sich Widersprechende in dem Beckerschen System nach. Er zeigte, „daß **die Logik nie die Grundlage** der Grammatik sein könne noch solle", und stützte sich dabei „auf folgende Thatsachen:

1. In der Grammatik sind die rein anschaulichen Begriffe von Raum und Zeit und die metaphysischen von Ursache, Wirkung, Absicht, Zweck u. s. w. von entschiedener Wichtigkeit. Von diesen aber weiß die Denklehre als solche nichts. 2. Die Grammatik spricht von sinnlichen Bestimmungen, z. B. von dem Genus, welche der Logik notwendig immer fremd bleiben müssen. Ja es zieht sich durch die ganze Sprache, weil sie vom Sinnlichen ausgeht, und dieses Sinnliche auf nur denkbare, abstrakte Verhältnisse überträgt, und nicht nur durch ihre phonetische, sondern auch ihre (sogenannte) logische Seite, wie ein roter Faden, ein **sinnliches** Element hindurch, welches aus dem sinnlichen Ursprunge der Sprache hervorgeht, und von welchem die Logik als solche nichts weiß. 3. Es kommen in der Sprachlehre Verhältnisse und Beziehungen vor, welche die Denklehre unberücksichtigt läßt. So geht die Beziehung des Sprechenden zu dem Angesprochenen nur die notwendigen Bedingungen des Sprechens an, und der Logik ist dieses Verhältnis, auf welchem der Imperativ und der Fragesatz beruht, ganz unbekannt und wird es immer bleiben. Endlich werden sehr wichtige logische Verhältnisse, wie das apodiktische Urteil, die Bejahung des Urteils (z. B. die drei Winkel eines Dreiecks sind gleich zwei rechten, die Bäume blühen) nicht sprachlich bezeichnet." (I S. 51)

Eine solche Beweisführung hatte indessen keinen Erfolg: das Beckersche Gebäude stand fein ausgeführt und abgeglättet da, nirgends war eine Lücke geblieben; der ganze Sprachvorrat ließ sich in dem Fachwerke der neuen grammatischen Logik unterbringen, und damit war dem schulmeisterlichen Gewissen Genüge gethan. Es ist nun doch aber einmal so — und auch Becker hat das gelegentlich zugestanden —, daß die Sprache unabhängig von der Logik ihre Formen schafft, und daß nur unter dieser Bedingung die Verschiedenheit der Sprachen nach der äußern und auch nach der innern Seite hin möglich ist. Wären die einzelnen Redeteile, wie das Becker sich nachzuweisen bemüht, eine Verkörperung der logischen Kategorien, so würde eine notwendige Folge

davon sein, daß sie sich in allen Sprachen gleichmäßig entwickelt vorfinden. Die Vergleichung der Sprachen lehrt jedoch das Gegenteil. Wären die beiden Seiten der Sprache, die äußere und die innere, das Wort und die Anschauung oder der Begriff, wie das Becker lehrt, in jeder Weise eins, so würden sie nicht von einander ablösbar sein, und jede von ihnen hätte nicht ihre eigene Geschichte. Aber im Gegenteil: der Wortlaut ändert sich, ohne den Begriff zu ändern, oder der Begriff wird der fortgeschrittenen Bildungsstufe des Volkes angepaßt, ohne daß der Lautbestand davon berührt würde.

Aus allen den Gründen sind wir genötigt, eine Reihe von sprachlichen Kategorien Beckers abzuweisen; es ist uns z. B. unmöglich, in der deutschen Grammatik zu reden von realem, moralischem und logischem Faktitiv (1843, S. 207 ff.), von einem Supinum (S. 219 ff.), einem Gerundium (S. 256), von einem verkürzten Satze, d. h. einem „Gliede des Satzes (Subjekt, Attribut oder Objekt), das zwar nicht die grammatische Form, aber doch die logische Form (die Wortstellung und das Tonverhältnis) eines Nebensatzes hat" (1839 S. 352), ferner von „einer mit dem Prädikate verbundenen Thätigkeit" (S. 309), von Nebensätzen in dem Sinne, daß sie „nur einen Begriff oder einen Gedanken ausdrücken, welcher nicht als ein Gedanke des Sprechenden dargestellt wird" (S. 325) u. s. w.

Trotz alledem und alledem muß behauptet werden, daß im Anschluß an Beckers System die Bahn gebrochen worden ist zu einer elementaren Behandlung der syntaktischen Verhältnisse, und daß es der Wissenschaft noch nicht gelungen ist, dafür eine geeignetere Grundlage zu schaffen. Mit nicht wegzuleugnender Berechtigung hat daher auch Theodor Becker in den neueren Auflagen der deutschen Schulgrammatik seines Vaters die Syntax im wesentlichen unverändert gelassen, während er die andern Teile auf den wissenschaftlichen Standpunkt seiner Zeit gestellt hat. — —

* * *

Bei Betrachtung der Methode des grammatischen Unterrichts in der Volksschule kommen wir aus dem oben angedeuteten Grunde auf Becker wieder zurück. Es gilt jetzt eine Reihe von Grammatikern zu nennen, die durchaus auf den Schultern ihrer Vorgänger stehn und bald dem einen derselben, bald dem andern recht geben. (Bücher für die unteren Klassen höherer Schulen, sowie solche über die methodische Behandlung des grammatischen Unterrichts in höheren Schulen bleiben hier und später unberücksichtigt.)

Heinrich Bauer (geb. 7. April 1773 zu Berlin, 1795 Lehrer am Gymnasium zu Potsdam, 1826 zu Kyritz, gest. als Oberprediger zu Kyritz 18. April 1846): „Vollständige Grammatik der neuhochdeutschen Sprache." Erster bis fünfter Band. Berlin 1827—1833[1]. „Gedruckt und verlegt bei G. Reimer." — „Systematisches Handbuch der deutschen Sprache, namentlich zur Vermeidung der zahllosen Fehler, deren sich noch immer die meisten selbst der gebildeten Deutschen gegen die Grammatik der neuhochdeutschen Sprache schuldig machen." Erste—Zweite Hälfte. Berlin 1846—1848. „Druck und Verlag von A. W. Hayn."

---

[1] Dessen „Bemerkungen über die deutsche Sprache (Potsdam bei Horvath 1800)" sowie sein „1810 (wieder bei Horvath)" erschienenes „Lehrbuch der deutschen Sprache in drei Bänden" und der „Auszug davon zum Schulgebrauch 1812", deren er in der Vorrede erwähnt, sind mir nicht bekannt.

Karl Rosenberg: „Vorschule der deutschen Grammatik für Studirende und obere Gymnasialklassen. Ein Versuch zu einer philosophisch-kritischen Einleitung in das Sprachstudium. Berlin, verlegt bei Duncker und Humblot. 1828."

Ernst Dan. Mart. Kirchner (geb. 7. März 1801 oder 1802, Prediger und Rektor zu Eberswalde, gest. 10. April 1879 als Superintendent zu Walchow i. d. Uckerm.): „Deutscher Sprachunterricht angeknüpft an die Theorie der Sätze. Zum Gebrauche in Stadt-Schulen und in den Schul-Klassen der Gymnasien. Erster Cursus, enthaltend: die unausgebildeten Nominativ- und Vocativ-Sätze. Auf Kosten des Verfassers. Berlin 1830, zu haben bei dem Schullehrer D. Kirchner[1]). (Preis 20 Sgr.)"

Gustav Leopold Städler (geb. zu Berlin 10. Mai 1808, seit 1838 erster Lehrer der I. städtischen höheren Töchterschule [jetzt Luisenschule] zu Berlin, 1851 Oberlehrer, 1859 Professor das., gest. 16. Januar 1865): „Wissenschaft der Grammatik. Ein Handbuch zu akademischen Vorlesungen, sowie zum Unterricht in den höhern Klassen der Gymnasien. Berlin. Verlag von Bechtold und Hartje. 1833." — „Grammatik der deutschen Sprache. Für Gymnasien, Militär- und höhere Bürgerschulen, sowie zum Selbstunterricht bearbeitet. Berlin 1836. Verlag der Buchhandlung von Karl Friedrich Amelang."

Johann **August** Otto Leopold **Lehmann** (geb. 24. Septbr. 1802 zu Königsberg i. Pr., Oberlehrer an der Petrischule in Danzig und Professor am Gymnasium daselbst, 1836 Direktor des Gymnasiums zu Marienwerder, 1865 pensioniert, nach Danzig übersiedelt, gest. das. 6. Dezember 1883): „Allgemeiner Mechanismus des Periodenbaues, nebst einem Versuche, an ihn eine Kritik der Deutschen Periode anzuknüpfen. Danzig, Verlag von S. Anhuth. 1833." — Hier begegnen wir ein paar aus Herlingschen Lehren gezogenen Konsequenzen, die bis jetzt noch nicht genügend beachtet sind. Z. B.:

„Der Satz ist solch ein Ausdruck eines Gedankens oder einer Vorstellung, der entweder durch ein Verbum finitum allein oder durch dessen Verbindung mit andern Wörtern sich darstellt." (S. 9) „Es läßt sich nur ein Hauptbestandteil des Satzes anführen, das Verbum finitum, denn dies allein ist unter allen Umständen in seiner eigenen Form notwendig." (S. 14) „Herling sagt, daß die Vervollständigung abgekürzter Sätze nicht notwendig sei, also bloß möglich. Wie läßt sich aber aus dieser bloßen Möglichkeit der Schluß ziehen, daß diese sogenannten „abgekürzten Sätze" auch wirklich Nebensätze seien und als solche behandelt werden müssen? Ebenso wie jene Infinitive und Partizipien und Appositionen, ebenso läßt sich jedes Wort ohne alle Ausnahme in einen ganzen Satz, gleichviel ob Haupt- oder Nebensatz, auflösen. — Es kommt also hierbei nicht darauf an, ob sich diese oder jene Konstruktion in einen Satz auflösen lasse, sondern einzig und allein darauf, ob diese Auflösung grammatisch notwendig sei und hervorgerufen werde durch eine etwanige ursprüngliche Entstehung selbiger Konstruktion aus einem Nebensatze. Das ist nun nicht der Fall, und Herling selbst warnt vor einer solchen falschen Auslegung, zu welcher ‚man leicht durch die Benennung verleitet werden könnte'. Er wußte aber ‚keinen bequemeren Namen für solche Sätze aufzufinden'. Warum hat er nicht lieber den Ausdruck ‚satzartige Satzteile' beibehalten? — Sie sind nichts mehr und nichts weniger als Satzteile, die durch ihre Annäherung an Sätze noch keineswegs als zu Sätzen erhoben angesehen werden dürfen." (S. 12 ff.) „Nur mehrere Verba finita, die sich auf dasselbe Subjekt beziehen, bezeichnen eine Zusammenziehung von Sätzen, und man kann,

[1]) David Kirchner ist zu Berlin am 17. Juni 1884 im 85. Lebensjahre gestorben.

nach der vorausgeschickten Definition vom Satze, gleich aus der Anzahl der Verba finita auf die Anzahl der Sätze, die jener Anzahl gleich ist, schließen." (S. 19) Herling sagt: ‚Solche Sätze, welche von andern Sätzen getragen werden und gleichsam Satzteile eines Satzes sind, heißen Nebensätze'. Soll das Wörtchen „gleichsam" nur die Vergleichung bezeichnen, so ist die Erklärung durchaus richtig; allein es soll, wie aus dem Zusammenhange zu ersehen ist, auf die Möglichkeit, Nebensätze in Satzteile zu verwandeln, hindeuten, und das scheint verfehlt zu sein. Denn aus dieser bloßen Möglichkeit folgt nicht die Notwendigkeit solcher Entstehung, zumal da die Möglichkeit nicht einmal überall vorhanden, sondern zuweilen kaum denkbar, höchstens fühlbar ist." (S. 27) August Lehmann führte hier auch die „Satzbilder" (durch große und kleine lateinische Buchstaben dargestellt) ein, die von Götzinger u. a. nachgemacht wurden. (Auf des Verfassers andere Bücher kann ich nur gelegentlich hinweisen: „Göthes Sprache und ihr Geist. Berlin 1852." „Luthers Sprache in seiner Übersetzung des Neuen Testaments. Halle 1873." „Forschungen über Lessings Sprache. Braunschweig 1875." „Sprachliche Sünden der Gegenwart. Braunschweig 1877." 3. Aufl. 1882.

Friedrich August Lehmann (geb. zu Lübben 18. Januar 1799, Oberlehrer am Waisenhause zu Bunzlau, gest. daselbst 4. März 1838): „Deutsche Sprachlehre, zunächst für höhere Bürgerschulen. Sorau und Bunzlau. Verlag von Friedrich August Julien. 1834." „Kurzgefaßte[1]) deutsche Grammatik nach den neuesten historisch-vergleichenden Forschungen, für jede Art des höhern Unterrichts und die Selbstbelehrung systematisch und vollständig bearbeitet. Bunzlau 1836. Appunsche Buchhandlung."

G. E. A. Wahlert (Rektor der höheren Bürgerschule zu Lippstadt): „Wissenschaftliche Grammatik der deutschen Sprache, als Propädeutik zur Logik, für höhere Lehranstalten. Paderborn, bei L. D. Winkler. 1835."

Franz Xaver Kerschbaum (Benefiziat in Wildthurn): „Lehrbuch der hochdeütschen[2]) Sprache, welches durchgängig mit Rücksicht auf die deütschen Mundarten das Sprechen in Verbindung mit der schriftlichen Bezeichnung lehrt, für die Lehrer, und für alle Deütschen zur Selbstbelehrung. Bamberg, Verlag der Lachmüllerschen Kunst- und Buchhandlung. 1835."

Wilhelm Meier: „Kurzgefasste[3]) Sprachgesetz-Lehre der hochteutschen Sprache in reinteutschem Gewande. Im Verlage der Helwingischen Hof-Bücherhandlung, Hannover 1835." Schrullenhaft.

J. Karl Friedrich Rinne (geb. 5. Januar 1802 zu Erfurt, seit 1824 Lehrer an Schulen seiner Vaterstadt, seit 1837 Lehrer am Stiftsgymnasium zu Zeitz, 1870 pensioniert, lebt seitdem in Erfurt): „Die deutsche Grammatik nach den Grundsätzen der historischen oder vergleichenden Grammatik im Auszuge aus Grimms deutscher und Bopps vergleichender Grammatik. Mit einer ausführlichen Einleitung. Ein Handbuch für Lehrer und für alle, welche sich mit dem gegenwärtigen Standpunkte dieser Wissenschaft vertraut machen wollen. Stuttgart 1836 P. Balzsche Buchhandlung." (Ohne Syntax.) Die stilistischen Lehrbücher des Verf. gehören nicht hierher.

J. F. W. Burchard (Oberlehrer am Gymnasium zu Minden): „Deutsche Sprachlehre, zunächst für die mittlern Klassen der Gymnasien verfaßt. Münster, Druck und Verlag von Friedrich Regensberg. 1836."

---

1) Auf 453 Seiten mit meist sehr engem und kleinem Druck.
2) Der Verf. schreibt aü und eü.
3) So ist gedruckt.

Friedr. Jul. Horn (Oberlehrer am Königl. Gymnasium zu Rastenburg): „Grammatik der neuhochdeutschen Sprache auf historischer und logischer Grundlage. Königsberg 1837. Bei August Wilhelm Unzer."

Theodor Müller (Lehrer in Hofwyl, später Inspektor der deutschen Sekundarschulen des Kantons Bern): „Deutsche Sprachlehre. Bern, Verlag der J. Dalpschen Buchhandlung 1838." „Im Einverständnisse mit dem Verfasser neu bearbeitet von Friedrich Edinger, Lehrer an der Kantonsschule in Bern. 1857."

Fr. W. Reimnitz (Direktor des Gymnasiums zu Guben): „Leitfaden zu einem wissenschaftlichen Unterrichte in der deutschen Grammatik und Literatur für die obersten Gymnasial- und Realklassen und zum Selbstunterrichte. Kottbus 1838. Verlag von Eduard Meyer." „Zweite völlig umgearbeitete und mit einem Wörterbuche bereicherte Ausgabe. 1844."

Heinrich Kurz (geb. zu Paris 28. April 1805, 1830 Redakteur in München, 1834—39 Professor an der katholischen Kantonsschule in St. Gallen, seit 1846 Kantonsbibliothekar, gest. 24. Febr. 1873): „Grammatik der deutschen Sprache nach Becker, zunächst für höhere Real- und Industrieschulen. Zürich, Druck und Verlag von Orell, Füßli und Compagnie. 1839." Hier werden die Nebensätze eingeteilt in: Subjektsätze, Attributsätze und Objektsätze, letztere wieder in Ergänzungssätze und Bestimmungssätze. (S. 35)

Heinrich Hattemer (geb 1809 zu Mainz, 1838 Professor an der Kantonsschule in St. Gallen, 1842 am Progymnasium zu Biel, gest. 11. November 1849): „Teutsche Sprachlehre. Mainz. Druck und Verlag von Florian Kupferberg. 1839." 2. Ausg. 1844. „Kurzgefaßte teutsche Sprachlehre für Sekundar- und Realschulen und untere Gymnasien u. s. w. Nach den Ergebnissen der philosophischen und historischen Schule mit Berücksichtigung eines parallelen Unterrichts bearbeitet und faßlich dargestellt. Solothurn. Verlag von Jent & Gaßmann. 1846." („Über Ursprung, Bedeutung und Schreibung des Wortes Teutsch. Nebst einigen Beigaben. Schaffhausen 1847.")

Karl August Julius Hoffmann (geb. zu Klausthal 30. Novbr. 1812, seit 1833 Gymnasiallehrer zu Celle, seit 1849 Direktor des Johanneums zu Lüneburg, gest. daselbst 24. März 1869): „Neuhochdeutsche Schulgrammatik für Gymnasien und Progymnasien. Mit Rücksicht auf Sprachvergleichung bearbeitet. Clausthal 1839. Verlag der Schweigerschen Buchhandlung." 2. Aufl. 1853. — „Neuhochdeutsche Elementargrammatik. Mit Rücksicht auf die Grundsätze der historischen Grammatik bearbeitet. Clausthal 1839." 2. Aufl. 1847. 4. Aufl. 1856. 8. Aufl. besorgt von Chr. Friedr. Albert Schuster 1872. 9. Aufl. 1875. 10. Aufl. 1880. 11. Aufl. 1885.

H. teilt die „Nebensätze nach dem Verhältnisse ein, in welchem ihr Sinn zu dem Sinne des Hauptsatzes steht. Danach gibt es 1. solche Nebensätze, welche den Hauptsatz (oder einen Teil desselben) erweitern. Sie werden sämtlich durch Relativa an den Hauptsatz gefügt: Relativsätze. 2. solche, welche den Hauptsatz ergänzen: Inhaltssätze (und Folgesätze). 3. solche, welche angeben, aus welchem Grunde das im Hauptsatze Ausgesagte entstanden ist (begründende Nebensätze): Kausalsätze und Absichtssätze. 4. solche, welche den Hauptsatz durch eine Vergleichung bestimmen: Vergleichungssätze (Komparativsätze) und Zeitsätze (Temporalsätze). 5. solche, welche die Gültigkeit des Hauptsatzes bestimmen (beschränkende Nebensätze): Bedingungssätze (Konditionalsätze) und einräu-

mende Nebensätze (Konzessivsätze). Endlich gehören 6. auch die indirekten Fragesätze zu den Nebensätzen." (Elem. 1847 S. 118)

S. **Stern**: „Lehrbuch der allgemeinen Grammatik. Berlin 1840. Verlag von Karl Heymann." — „Die Aufgabe Beckers war: den Parallelismus aufzufinden und nachzuweisen, welcher zwischen der Sprache und allen organischen Wesen stattfindet und sich bis in die einzelnsten Erscheinungen verfolgen läßt; die unsrige ist es: den Zusammenhang nachzuweisen, welcher zwischen der Sprache und dem menschlichen Dasein überhaupt stattfindet." (S. VIII)

„Jacob Grimms Grammatik der hochdeutschen Sprache unserer Zeit. Für Schulen und Privatunterricht bearbeitet von **Professor Eiselein.** 1843. Konstanz: bei J. Eiselein, Professor. — Leipzig: bei Friedrich Fleischer." — „Deutsche Sprâchlehre für Schûlen. Von **Jôsûa Eiselein.** Professôr. Außzûg und Umarbeitung seiner Grammatik nâch Jakob Grimm. Constanz. Verlâgsbuchhandlung Belle-Vue. 1847."

Joseph Kehrein (1843 Lehrer am Gymnasium zu Mainz, 1849 Professor am herzoglich nassauischen Gymnasium zu Hadamar, 1863 Direktor des Schullehrerseminars zu Montabaur, gest. 26. März 1876): „Grammatik der neuhochdeutschen Sprache nach Jakob Grimms deutscher Grammatik bearbeitet. Erster Theil: Zweite Abtheilung: Wortbildungslehre. Leipzig 1844. Verlag von Otto Wigand." „Erster Theil: Erste Abtheilung: Laut- und Flexionslehre. Leipzig 1850." „Zweiter Theil: Syntax. Leipzig 1852." — „Grammatik der deutschen Sprache des funfzehnten bis siebenzehnten Jahrhunderts." Leipzig 1854—56. Zweite wohlfeile [Titel:] Ausgabe. 1863. — „Schulgrammatik der deutschen Sprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Klassiker des 18. und 19. Jahrhunderts. Leipzig 1856." 3. Aufl. 1865. — Die Bücher scheinen jetzt nicht mehr so beachtet zu werden, als sie es verdienen.

„Deutsche Schulgrammatik von Dr. **Georg Lange**. Nach dessen Tod herausgegeben von J. B. **Seipp**, Großherzoglich Hessischem Gymnasiallehrer. Mainz, Verlag von C. G. Kunze. 1844."

Georg **Lorenz** Anton **Diefenbach**[1]) (geb. 6. Aug. 1806 zu Ostheim in Hessen, Pfarrer und Bibliothekar in Laubach, lebte seit 1848 an verschiedenen Orten, Heidelberg, Offenbach, Steinheim a. M., Darmstadt, gest. 1884 in Frankfurt a. M.). „Pragmatische Deutsche Sprachlehre für denkende Leser, gelehrte wie ungelehrte. Stuttgart, J. B. Müllers Verlagshandlung. 1847." (Ohne eine Syntax.)

Adolf Zeising (Professor am Karls-Gymnasium zu Bernburg): „Grammatik der deutschen Sprache als Grundlage für den grammatischen Unterricht überhaupt. Zum Gebrauch für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Leipzig 1847. Verlag der Gebauerschen Buchhandlung. (E. Schimmel.)"

Friedrich Koch (geb. zu Berka an der Werra 15. Novbr. 1813, 1841 Professor am Realgymnasium zu Eisenach, gest. 5. Septbr. 1872): „Deutsche Grammatik für Gymnasien und Realschulen. Jena, Druck und Verlag von C. Hochhausen. 1848." Ein von vornherein tüchtig angelegtes Buch, das überdies das Glück gehabt hat, nach dem Tode des Verfassers in die rechten

---

[1]) Trotz des einfachen f im Namen ein Vetter des Oberpfarrers (Dichters) Christian Dieffenbach zu Schlitz in Hessen.

Hände zu kommen. **Eugen Wilhelm** ist von der 6. Aufl. (1875) ab fortdauernd bemüht, es auf der Höhe der Wissenschaft zu erhalten.

Friedrich Bauer (geb. zu Nürnberg 14. Juni 1812, Prediger daselbst, dann Lehrer an der Kreis- und Gewerbsschule dort, seit 1849 Leiter der dortigen Missionsvorbereitungsanstalt, seit 1853 der Missionsanstalt in Neuendettelsau, gest. bei einem Erholungsaufenthalt zu Rothenburg 13. Dezbr. 1874): „Grundzüge der Neuhochdeutschen Grammatik für die unteren und mittleren Klassen höherer Bildungsanstalten. Nördlingen. Verlag der C. H. Beckschen Buchhandlung. 1850.“ Später: „für höhere Bildungs-Anstalten“, dann: „für höhere Bildungs-Anstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete“. Auch dieses Buch ist bis jetzt in neuen Auflagen erschienen, von der 18. Aufl. (1881) an durch **Konrad Duden** (geb. 3. Januar 1829 auf dem Gute Bossigt bei Wesel, seit 1850 Gymnasiallehrer in Soest, seit 1869 Direktor des Gymnasiums zu Schleiz, seit 1876 Direktor des Gymnasiums zu Hersfeld) bearbeitet. Die früheren Auflagen sind mit lateinischen Lettern gedruckt, die neueren mit deutschen.

* * *

Es ist jetzt Zeit, zu **Karl Heyse** (geb. zu Oldenburg 15. Oktbr. 1797, 1827 Privatdozent, 1829 außerord. Professor an der Universität Berlin, gest. 25. Novbr. 1855) zurückzukehren; in die Jahre 1847—51 fällt der Höhepunkt seiner wissenschaftlichen Thätigkeit. Nach dem Tode seines Vaters (1829) arbeitete er dessen Bücher für die neuen Auflagen in solchen Maße um, daß man sie als seine eigenen Werke bezeichnen muß, die „Theoretisch-praktische deutsche Schulgrammatik von der 9. Ausgabe (1830) an, besonders die 5. Ausgabe der „Theoretisch-praktischen deutschen Grammatik“, 1838—1849 in 2 Bänden erschienen unter dem neuen Titel: „Dr. J. C. A. Heyses ausführliches Lehrbuch der deutschen Sprache. Neu bearbeitet von Dr. K. W. L. Heyse, Professor an der Universität zu Berlin. Hannover. Im Verlage der Hahnschen Hofbuchhandlung.“ Dazu kam dann noch ein wichtiges Werk Karl Heyses, das erst nach dessen Tode von H. Steinthal (damals Privatdozenten an der Universität Berlin) herausgegebene

„System der Sprachwissenschaft. — Berlin Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung. 1856.“

K. Heyse stützt sich wie Becker auf W. v. Humboldt, ohne ihn jedoch auch mißzuverstehn. Als Beckers Organism erschien, machte er diesem schon Opposition; und später erklärte er sich oft gegen dessen Auffassung der Sprache als eines Organismus. 1838 sagt er in echt Humboldtschem Geiste: „Die Sprache ist nicht ein fertiges, ein für allemal geschlossenes Geisteserzeugnis, sondern eine fortwährende Erzeugung; nicht ein Machwerk des empfindenden und berechnenden Verstandes, das der subjektive Verstand des sprachmeisternden Grammatikers zu kritisieren und etwa auch nach eignem Gutbefinden zu korrigieren oder für den Gebrauch bequemer und regelmäßiger einzurichten befugt wäre; sondern eine natürliche Erzeugung des Menschen- und Volksgeistes, in dessen stilles Walten einzudringen und die darin geheimnisvoll wirkenden Kräfte dem Bewußtsein zu enthüllen, die höchste Aufgabe und das letzte Ziel des Grammatikers ist.“ (S. XVIII) In der 12. Ausgabe der Schulgrammatik (1840) heißt es: „Das eigentümliche Leben der Einzelsprache zeigt sich nicht allein in der Verschiedenheit der Lautform für die Vorstellung, sondern auch in der inneren Anschauungs- und Auffassungsweise der Vorstellungen und Beziehungen selbst, welche in jeder Sprache eine andere ist.“ (S. X) Daher „darf die

Sprache nicht aus einem vorausgesetzten Begriffssystem konstruiert werden; sondern ihre Entwickelung muß als ein psychologisch-physiologischer Prozeß dargestellt werden, in welchem beide Seiten sich vollständig durchdringen." (System S. 66) Bei Becker aber „schlägt die verheißene Physiologie der Sprache als eines organischen Gebildes in ein abstraktes System der Logik um." (S. 68) Sowohl die historische Erforschung der Sprache als die Sprachphilosophie dienen seiner praktischen Grammatik als Grundlage, wenn auch weder die eine noch die andere Zweck der Schulgrammatik ist. Vielmehr soll nach ihm „der Schüler seine Muttersprache in ihrem gegenwärtigen Zustande verstehn und mit Sicherheit handhaben lernen". (1840 S. XIII) Denn die gebildete Schriftsprache „hat eigentlich nur eine ideale Existenz, ist mehr oder weniger ein künstliches Kulturprodukt. Das Hochdeutsche z. B. wird vom Volke nirgends ganz rein gesprochen; es muß erlernt werden, soweit sich die Abweichungen von dem Volksdialekt erstrecken." (System S. 5)

Das sind die Grundgedanken, von denen K. Heyse bei Bearbeitung seines „Lehrbuches der deutschen Sprache" ausgegangen ist, und „wir müssen schließen mit der freudigen Anerkennung der höchst sorgfältigen Betrachtungsweise des Verfassers, der sich selbst Einzelheiten nicht entziehen, wie seines Strebens, die deutsche Sprache nach allen Seiten hin in ihren Gesetzen darzulegen und diese geschichtlich und begrifflich zu begründen. — Wenn zu allen Zeiten ein Werk, welches die Ergebnisse der strengen Wissenschaft überhaupt ins Leben bringt, oder ein Werk, welches die Ergebnisse der philosophischen Forschung frei von der philosophischen Schulsprache den historischen Forschern allgemein zugänglich macht, Bedürfnis ist, und da niemals ein Werk, und strebte es noch so sehr nach Objektivität, ganz frei von der Individualität des Verfassers ist, so können wir Lehrern und Nichtsprachforschern, wie auch den geschichtlichen Sprachforschern, welche sich nicht starr gegen Begriffe und Ideen abschließen wollen, vorliegendes Werk als vortrefflich empfehlen." [1]) Im einzelnen ist ja jetzt vieles überholt, aber das muß behauptet werden, daß alle die, welche nach 1850 Anerkennenswertes auf unserm Gebiete geleistet, auf Karl Heyses Schultern stehn und im Grunde genommen nur die ihnen zugänglichen Spezialforschungen benutzt haben, um die Ergebnisse der strengen Wissenschaft wieder ins Leben zu bringen.

* * *

Es erübrigt für diesen Abschnitt nur noch die Angabe der für den letztangegebenen Zweck seitdem erschienenen Bücher. (Die nach überwiegend methodischen Rücksichten gearbeiteten bleiben wieder ausgeschlossen.)

Heinrich August Schötensack (geb. 20. April 1812 zu Oberdorf bei Nordhausen, seit 1837 am Gymnasium zu Stendal beschäftigt, seit 1841 als ord. Lehrer, seit 1856 als Oberlehrer, seit 1873 mit dem Professortitel, seit 1881 pensioniert): „Grammatik der neuhochdeutschen Sprache mit besonderer Berücksichtigung ihrer historischen Entwickelung. Erlangen, Verlag von Ferdinand Enke. 1856." Es gibt kein anderes Buch desselben Zwecks, das diesem an Fülle des Materiales gleichkäme. Dem Verf. wäre eine weitere Pflege seines Werkes zu gönnen gewesen.

---

[1]) H. Steinthal in der „Hallischen Allgemeinen Litteratur-Zeitung" 1849 Nr. 256 f. S. 911.

Theodor Vernakelen (geb. zu Volkmarsen in Niederhessen 28. Jan. 1812, seit 1837 Lehrer im Kanton Zürich, 1850 Professor der deutschen Sprache am Polytechnikum zu Wien, 1852 an der Schottenfelder Oberrealschule, 1870 Direktor der Lehrerbildungsanstalt bei St. Anna daselbst, lebt nach seiner Pensionierung in Graz): „Formenlehre der deutschen Sprache. Wien 1856. Bei L. W. Seidel.“ „I. Theil. Neudeutsch. Dritte Auflage. Wien 1862.“ „II. Theil. Altdeutsch. 1858.“ — „Deutsche syntax. Erster theil. Wien 1861. Wilhelm Braumüller.“ „Zweiter theil. Wien 1863.“ Dies ist der erste Versuch. „die syntax um eine strecke in jener richtung weiter zu führen, die uns J. Grimm gewiesen hat.“ (I S. VI) Der Verf. legt aber nicht wie dieser die älteren Dialekte zu Grunde, sondern er knüpft beim Mittelhochdeutschen an und sucht von da an die geschichtliche Entwickelung unseres Satzbaues zu verfolgen. — „Deutsche Schulgrammatik. Mit Berücksichtigung des Mittelhochdeutschen und mit Einschluß der deutschen Verslehre. Wien 1867.“[1])

Karl Simon Kossan (geb. 31. Januar 1801 zu Althaferwiese im Friedeberger Bruch in der Neumark, Lehrer in Eisenhammer-Kutzdorf bei Küstrin, seit 1831 erster Lehrer in Zicher bei Neudamm, gest. 14. Novbr. 1867 das.): „Ausführliches theoretisch-praktisches Lehrbuch der deutschen Sprache, nebst einer ausführlichen, auch die im bürgerlichen Leben vorkommenden Geschäfts-Aufsätze und Titulaturen einschließenden Aufsatzlehre. Zunächst zum Gebrauch für Lehrer; demnächst aber für jedermann, welcher sprachlich belehrt sein will, zum Selbstunterricht. 1858. Druck von Nigmanns Buch- und Steindruckerei in Küstrin.“ XXXI und 978 S. Als Leistung eines Dorfschullehrers der größten Anerkennung wert. (Desselben Verf. „Kleine deutsche Grammatik für Schüler“ ist mir nicht bekannt.)

Gottfried Gurcke (geb. 3. Mai 1825 zu Hamburg, Lehrer an verschiedenen Privatschulen zu Hamburg und St. Pauli, begründet 1850 eine Bürgerschule für Töchter in St. Pauli, verunglückt 1873 in der Schweiz): „Deutsche Schulgrammatik. Hamburg. Otto Meißner. 1861.“ Ein in seiner Anlage tüchtiges Buch. Die Bearbeiter der neuesten Auflagen, einerseits S. Wätzoldt und J. Schönhof, andererseits Hermann Glöde, haben — nicht immer zum Vorteil der Bücher — manches an der ersten Anlage geändert. Dasselbe gilt von des Verf. „Übungsbuch zur deutschen Grammatik.“ 2. Aufl. 1867, 32. Aufl. 1883 — und: „Die Hauptpunkte der deutschen Sprachlehre. 1868.“ 33. Aufl. 1882.

Gustav Ad. Em. Bornhak (geb. zu Halle a. S. 30. Jan. 1828, seit 1857 Lehrer an der latein. Hauptschule des Waisenhauses zu Halle, 1860 an der Realschule zu Nordhausen, 1872 Oberlehrer an der Elisabetschule zu Berlin): „Grammatik der hochdeutschen Sprache. Zum Verständnisz des Althochdeutschen, Mittelhochdeutschen und Neuhochdeutschen für die oberen Klassen gelehrter Schulen wie für das Privatstudium bearbeitet. I. Theil. Die Orthoepie

---

[1]) Vor den hier angeführten Büchern hatte V. schon herausgegeben: „Deutsche Beispiel-Grammatik oder ausgewählter, syntaktisch geordneter Stoff zu Denk- und Sprachübungen. St. Gallen und Bern 1840.“ „Über den Zweck und Gebrauch ‚der Beispiel-Grammatik‘.“ 1840.“ „Deutsches Sprachbuch. St. Gallen und Bern 1850.“ 8. Aufl. Wien 1868.

und Etymologie. Nordhausen 1862. Ferd. Förstemanns Verlag." „II. Theil: Die Wortbildung. 1867." Leider hat dem Buche die weitere Pflege gefehlt.

J. Methner (Gymnasialdirektor zu Gnesen): „Einführung in die deutsche Sprachlehre. Gnesen. Druck und Verlag von J. B. Lange. 1868."

Ed. Wetzel (Lehrer an der Augustaschule in Berlin) und **Fr. Wetzel** (Lehrer an der Elisabetschule in Berlin): „Die deutsche Sprache. Eine nach methodischen Grundsätzen bearbeitete Grammatik für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Zwei Theile in einem Bande. Berlin. Verlag von Adolph Stubenrauch. 1865." „Für die Anordnung sind sachliche, also objektive Gründe maßgebend gewesen. Die Auswahl des Lehrstoffes ist aber bereits getroffen [durch die Randbezeichnungen I. II. III. bezeichnet], und darin besteht die methodische Bearbeitung desselben." (S. VI) Für die Verf. ist K. F. Becker Führer gewesen; manchmal überbieten sie diesen in der Fülle logischer Kategorien. In der Wortbildungslehre zeigen sie Mängel wissenschaftlicher Einsicht, auch in den neueren Auflagen.

A. Engelien: „Grammatik der neuhochdeutschen Sprache für höhere Bildungsanstalten und Lehrerseminare. Berlin 1867. Verlag von Wilhelm Schultze." Die 3. Aufl. 1883 hat den Titel: „Grammatik der neuhochdeutschen Sprache". — „Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache. 1872." 5. Aufl. 1884.

Bernhard Schmitz: „Deutsche Grammatik für gebildete Deutsche. Greifswald. Verlag von L. Bamberg. 1873."

Anton Heinrich (Professor am Gymnasium in Laibach): „Grammatik der neuhochdeutschen Sprache für höhere Bildungsanstalten. Laibach. Druck und Verlag von Kleinmayr und Bamberg. 1873."

Josef Lehmann (Professor an der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Graz): „Deutsche Schulgrammatik. Für Lehrerbildungsanstalten und zum Selbstunterricht. Prag. Verlag von H. Dominicus. 1875."

Theodor Gelbe (Realschuldirektor in Stollberg in Sachsen): „Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium. Eisenach. Verlag von J. Bacmeister." [1877] „II. Theil: Die Satzlehre." [1879.]

W. Wilmanns (o. Professor an der Universität Bonn): „Deutsche Grammatik für die Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten. Berlin. Verlag von Wiegandt, Hempel & Parey. 1877."

F. Willomitzer (k. k. Professor in Wien): „Deutsche Grammatik für österreichische Mittelschulen. Wien 1878. Manzsche k. k. Hof-, Verlags- und Universitäts-Buchandlung."

Ernst Götzinger (Professor an der Kantonschule in St. Gallen): „Deutsche Grammatik in genetischer Darstellung. Für die obern Klassen höherer Lehranstalten und zum Selbstunterrichte. Aarau, Druck und Verlag von H. R. Sauerländer. 1880."

Friedrich Blatz (Großherzogl. Badischer Oberschulrat): „Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwickelung der Deutschen Sprache. Zweite, theilweise verbesserte und vermehrte Auflage. Tauberbischofsheim. Verlag der J. Langschen Buchhandlung. 1880." Eine

1. Aufl. ist im Buchhandel nicht zu haben. — „Neuhochdeutsche Schulgrammatik für höhere Lehranstalten. 1881."

Ludwig Frauer (f. Professor in Stuttgart): „Neue hochdeutsche Grammatik mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht an höheren Schulen, zugleich als Leitfaden für akademische Vorträge. Heidelberg. Karl Winters Universitätsbuchhandlung. 1881."

Franz Linnig: „Bilder der Geschichte der deutschen Sprache. Paderborn 1881."

Mich. Geistbeck: „Elemente der wissenschaftlichen Grammatik der deutschen Sprache für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbstunterrichte. Leipzig, Verlag von Veit & Comp. 1882."

Franz Kern (Direktor des Kölln. Gymnasiums zu Berlin): „Die Deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlagen. Berlin 1883. Nicolaische Verlags-Buchhandlung." — „Grundriß der Deutschen Satzlehre. Berlin 1884." Die übrigen Schriften desselben Verf. sind polemischer oder methodischer Art. Er geht bei der Behandlung „von dem für den Satz unentbehrlichen Worte, dem finiten Verbum[1]), aus", und es erscheint ihm „an der Zeit, mit so willkürlichen Bezeichnungen, wie ‚Kopula, Hilfszeitwörter, Artikel, Präpositionen mit dem Genetiv, präpositionale Objekte, zusammengezogene, verkürzte, nackte und erweiterte Sätze, Adjektivsätze' endlich einmal zu brechen."

G. Humperdinck (Seminar-Direktor zu Xanten): „Deutsche Grammatik für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Essen, Druck und Verlag von G. D. Bädecker. 1884."

Karl Tumlirz (k. k. Professor am Staatsgymnasium im II. Bezirk in Wien): „Deutsche Grammatik für Gymnasien. Prag 1884. H. Dominicus." „Zweite, den neuen Instruktionen[2]) gemäß umgearbeitete Auflage. 1885."

Karl Ferd. Kummer (Professor am k. k. Staatsgymnasium im IX. Bezirk in Wien): „Deutsche Schulgrammatik. Prag 1884. Verlag von F. Tempsky."

Otto Behaghel (Professor an der Universität zu Basel): „Die deutsche Sprache. Leipzig: G. Freytag. Prag: F. Tempsky. 1886."

3. Die Grammatik in der Volksschule.

So wie in der Entwickelung unserer klassischen Litteratur, so gibt es in der allmählichen Gestaltung unserer neueren Pädagogik eine Sturm- und Drangperiode, in der die Anschauungen ziemlich wild durch einander gehn. In den letzten Jahrzehnten des vorigen und in dem ersten des jetzigen Jahrhunderts fand diese Gärung statt und endete damit, daß in allen Gauen Deutschlands sich unzählige Kräfte zum innern Ausbau des auch äußerlich neu begründeten Volksschulwesens sammelten. Überall ging man daran, die besten Methoden zu suchen, wie die Jugend von frühauf in den verschiedenen

---

[1]) Vgl. die S. 358 gemachten Angaben über August Lehmann: Allgemeiner Mechanismus.

[2]) Die von der österr. Regierung 1884 gegebenen „Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien." Die Forderungen dieser Instruktion hat jedenfalls Hermann Pauls Buch „Prinzipien der Sprachgeschichte" (s. S. 345) beeinflußt.

Unterrichtsgegenständen vom Leichteren zum Schwereren, von der Anschauung zum Begriff geführt werden könne. Überall suchte man nach dem kürzesten Wege „Deutlichkeit der Begriffe", dem damaligen Zielpunkt alles pädagogischen Bemühens. Da war ein Basedow, ein Freiherr v. Rochow, ein Pestalozzi, welche neue Bahnen öffneten, und da war ein Tillich, ein v. Türk, ein Krause, ein Wilmsen, ein Heinsus, ein Harnisch, welche zu gleicher Zeit Hand anlegten, auf unserm Gebiete die Bahn weiter zu führen und zu ebnen. Alle gingen davon aus, daß der Anschauungsunterricht oder, wie man sich zu sagen gewöhnte, die Denkübungen die Grundlage des sprachlichen Unterrichts bilden müßten. Die einen aber betrachteten die Sprache an und für sich als „intensives Bildungsmittel" und als Fundgrube zu Stoffen für Denkübungen; die andern erkannten, daß die Sprache auch etwas Formelles habe, welches den Anfängern deutlich und in einer passenden Stufenfolge darzustellen sei. Tillich und v. Türk arbeiteten litterarisch mehr für die erstere Richtung, Heinsius und Harnisch für die letztere, Krause ist für beide Seiten wichtig, ja bedeutend.

Eine vermittelnde Stellung nimmt schon **Johann Christoph Vollbeding** (geb. 1757 zu Schönebeck, Diakonus zu Luckenwalde, dann Frühprediger und Rektor in Straßburg, später Prediger zu Bruchhausen in der Ukermark), ein. Sein „Praktisches Lehrbuch zur Bildung eines richtigen mündlichen und schriftlichen Ausdruckes der Gedanken, zum Gebrauch für Schulen. Leipzig 1796" (3. Aufl. 1809) knüpft an „vorläufige Übungen der Geisteskräfte" eine „Stufenfolge des grammatischen Unterrichts."

Nach ihm kann „die Sprachlehre teils analytisch, teils synthetisch vorgetragen werden. Jenes geschieht, wenn man die Regeln selbst erfinden und aus der Natur der Rede und ihres Zweckes herleiten läßt und dadurch Sprache und Nachdenken zugleich übt; dies, wenn man die Regel sogleich vorträgt und die Beispiele zu ihrer Erläuterung folgen läßt. Beides läßt sich aber sehr wohl mit einander verbinden." In seinen Ausführungen ist von der analytischen Art nichts zu spüren; hauptsächlich ist es auf ein Auswendiglernen der „Schemata" der Adelungschen Sprachlehre von 1782 abgesehen, höchstens noch auf eine Verkürzung des hier gegebenen Stoffes. Vollbedings sonstige auf Sprachreinigung abzielende Bestrebungen müssen hier übergangen werden.

Einen analytischen Weg nach dem von **Moritz** gegebenen Vorbilde wählte dagegen **Karl Friedrich Splittegarb** (geb. zu Steinkirchen unweit Greifenberg i. Schl. 27. März 1753, seit 1776 Vorsteher einer höheren Knabenschule zu Berlin[1]), gest. 18. November 1802) in seinem Büchlein: „Deutsche Sprachlehre für Anfänger, mit Aufgaben. Berlin in der Schulanstalt des Verfassers, 1799." („Halle in der Buchhandlung des Waisenhauses. 1800." 10. [fast unveränderte] Aufl. 1824.) Aus diesem Büchlein weht einem plötzlich ein anderer Geist entgegen. An dem Grenzsteine zweier Jahrhunderte erschienen, bezeichnet es zugleich den Beginn einer neuen Ära für die Methodik des grammatischen Unterrichts. Allerdings hat man erst nach Jahrzehnten in der Litteratur an Splittegarb wieder angeknüpft, ohne dabei seinen Namen zu nennen; desto wichtiger ist es daher, ihn kennen zu lernen. Er schreibt in der Vorrede: „Ich vermißte beim ersten Unterricht einen Leitfaden, der, nach analytischer Methode verfaßt, nicht zu viel und nicht zu wenig enthielte und kein bloßes trocknes Skelett von Redeteilen und Regeln wäre. Ich

---

[1]) Diese Schule ist erst Ende März 1886 eingegangen. Wohlthat war der letzte Vorsteher.

fand [auch in den neueren Sprachlehren] das Leichtere nicht gehörig vom Schwereren abgesondert, das erstere nicht immer den letzteren vorgeschickt und die meisten Erklärungen zu philosophisch für Anfänger im Denken. — Ich wählte die Gesprächsform, um den trocknen Lehrton zu vermeiden, der Kinder so leicht ermüdet. Jetzt denken sie nicht sowohl, daß sie lernen sollen; sondern sie sehen und hören vermittelst ihrer lebhaften Einbildungskraft einen andern, der Unterricht bekommt, und stellen bei seinen Fragen und Antworten vielleicht eine Vergleichung an, ob sie wohl auch so gefragt oder geantwortet hätten. Selbst die jeder Unterhaltung beigefügten Aufgaben werden sie jetzt lieber ausarbeiten, da sie dieselben gedruckt sehen, als wenn sie ihnen diktiert würden."

Die erste Unterhaltung wird an die bekannte Fabel „Der kluge Star" angeknüpft, und es ergeben sich dabei Belehrungen über die „Hauptwörter" und über „das dreifache Geschlecht" derselben. Die zweite Unterhandlung beginnt wie folgt: „K[arl]. Lieber Herr H., ich habe die Fabel vom durstigen Stare noch einmal durchstudiert: da habe ich vor Hals das Wörtchen den und vor Schnabel einmal das Wörtchen dem gefunden. Sind das auch Geschlechtswörter? L[ehrer]. Ja, aber sie verursachen keine Abteilung weiter unter den Hauptwörtern, sondern es sind bloß Abänderungen von dem Worte der. K. Wie verstehe ich das? L. Gib Achtung! Wenn ich z. B. eine Eigenschaft nenne, die dem männlichen Hauptworte oder dem dadurch bezeichneten Dinge zukommt, so verwandle ich der in des; z. B. ich sage: die Treue des Hundes, die Klugheit des Stares. K. Sagt man nicht auch: die Farbe des Stares? L. Ganz recht. Setzt man aber die Worte: es gehört, es schadet, es geschieht zu einem männlichen Hauptworte, so wird der in dem verwandelt; z. B. ich muß sagen: es gehört dem Nachbar, es schadet dem Hunde, es geschieht dem Diebe ganz recht. K. Paßt sich das auch wohl hieher: Es glückte dem Stare? L. Vortrefflich; ich sehe, du fassest meinen Unterricht gut." — Als Beispiel für die Art der Aufgaben diene die 28.: „An mancher Ofen können man sich Kleid versengen. Treten (2. E. B.[1]) daher nicht ohne Vorsicht an erste beste Ofen. Riechen (2. E. B.) nicht an Blume, an die eine Biene sitzen. Steigen (2. E. B.) auf Baum, auf der ein Ast sein ein Vogelnest. Lernen (1. E. G.[2]) auf Klavier und nicht auf Geige spielen. Warten auf mein Schwester; gehn (1. M. G.) auf Jahrmarkt. Nimm du in acht, kommen ein Wagen hinter du." U. s. w.

Einfach eine kurze Darstellung der Grammatik nach alter Schablone gibt auf 10 Bogen klein 8⁰ die „Gemeinnützige und wohlfeile deutsche Sprachlehre. Mit besonderer Rücksicht auf Volksschulen bearbeitet von **Karl Hahn**, Rektor der Garnisonschule in Berlin. Berlin, bei Dieterici. 1803." Der Verf. fand daran aber nicht sein Genüge; die 2. Ausgabe 1806 „Für Ungelehrte, Bürger- und Volksschulen" war 19 Bogen groß 8⁰, die 3. — nicht mehr „wohlfeile" — Ausgabe 1816 „Für Selbstbelehrung und Schulen" 27 Bogen stark, enthält aber nichts Eigentümliches.

Vor allem interessiert uns zunächst

Friedrich Philipp Wilmsen (geb. 1770, Prediger an der evangelischen Parochialkirche in Berlin, gest. 1831 das.), der in einer Reihe von Büchern für den Gebrauch in Bürgerschulen zuerst den Versuch machte, durch praktische Übungen, die aus der hergebrachten Schablone der Grammatik heraustraten, den Schüler zu „Deutlichkeit, Richtigkeit und Bestimmtheit des

[1] „Zweite Person der Einheit von der befehlenden Redart."
[2] „Erste Person der Einheit von der gegenwärtigen Zeit."

Ausdrucks" zu leiten. Sein ältestes hier zu nennendes Buch heißt: „Anleitung zu zweckmäßigen deutschen Sprachübungen in Beispielen und Aufgaben. Berlin." I. 1799. (3. A. 1813). II. 1805 (2. A. 1817). Sonst gehören hierher:

„Anleitung zur zweckmäßigen Abfassung aller schriftlichen Aufsätze, welche im bürgerlichen Leben vorkommen, nebst einer kleinen Sprachlehre und dem nöthigsten Stoff zu Stylübungen. Berlin 1811." „Geordneter Stoff für die Übungen im Schön- und Rechtschreiben, auch als Lehrstoff brauchbar. Ein Handbuch für Lehrer in Bürgerschulen. Berlin 1814." „Die Regeln der deutschen Sprache in Beispielen und Aufgaben. (Der erste Lehrmeister. 26. Theil.) Leipzig 1822." „Übungsblätter oder 150 Aufgaben aus der Sprachlehre, Erdbeschreibung, Naturgeschichte u. s. w. ein bewährtes Hülfsmittel des Unterrichts in zahlreichen Schulklassen. Nebst einer vollständigen Erläuterung der Aufgaben als Hülfsbuch für Eltern und Lehrer. Berlin 1808." (Von der 2. Aufl. an „200 Aufgaben", 4. Aufl. 1818, 5. Aufl. 1828.) „Lehrstoff und Lehrgang des deutschen Sprachunterrichts in Mädchenschulen. Ein Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Berlin 1824."

Aus den „Übungsblättern" gebe ich einige Beispiele: „1. Nenne Hauptwörter, welche folgendes bezeichnen: „ein Kleidungsstück, Werkzeuge zum Schneiden und Spalten, einen Teil des Hauses, eine Steinart" u. s. w. „2. Sage von folgenden Hauptwörtern etwas aus durch Voransetzung eines Beiwortes oder Adjektivs, wie z. B. das baufällige Haus, der schwere Stein" u. s. w. „3. Sage von folgenden Hauptwörtern etwas aus, indem du ihre Farbe oder Gestalt angibst. Gras, Nelke" u. s. w. „6. Füge die ausgelassenen Umstandswörter, welche Art und Richtung anzeigen, hinzu: das Buch liegt —, ich sah — eine Taube" u. s. w. „14. Wovon sagst du: es rollt, prasselt, schmettert" u. s. w. „15. Was wird gerollt, geplättet, gebohrt" u. s. w. „17. Füge zu jedem der folgenden Stammwörter ein davon abgeleitetes Zeitwort und Beiwort hinzu, wie Zank, zanken, zänkisch" u. s. w. „31. Nenne die Hauptwörter, welche folgendes bezeichnen: diejenigen, welche zusammen wohnen, reisen, essen, spielen, unterrichtet werden" u. s. w. „119. Bilde aus folgenden Wörtern kleine Sätze. Vernünftig Mensch Tier vernunftloses Geschöpf — Berg Turm Aussicht haben —" u. s. w. „Sage das folgende mit andern Worten: Der Fleiß des Schülers erfreut den Lehrer (fleißige, Freude). Darum sollen Schüler fleißig und aufmerksam sein (Aufmerksamkeit, Fleiß, Pflicht)." u. s. w. Bei allen diesen Aufgaben werden natürlich theoretische Belehrungen vorausgesetzt. In welcher Weise diese an die Kinder heranzubringen sind, führt aber Wilmsen nirgends aus. In dem „Lehrstoff und Lehrgang" ist es inbetreff der Theorie einfach auf ein Vor- und Nachsprechen abgesehen. Es kam Wilmsen eben auf die **Einübung** der Wort- und Satzformen an. Einige „Übungsaufgaben" aus den „Regeln d. d. Sprache" mögen noch Platz finden: „1. Welche unter den folgenden Wörtern sind Haupt-, Zeit-, Person-, Verhältnis-, Eigenschafts-, Umstands-, Zahl- oder Empfindungswörter? — 2. Welche unter den folgenden Wörtern sind Stammwörter (d. h. können nicht von andern abgeleitet werden)? welche sind abgeleitete und welche zusammengesetzte? — 16. Gib von folgenden Zeitwörtern an die jüngst vergangene Zeit und das Mittelwort (Partizip) der gegenwärtigen Zeit. — 32. Füge zu folgenden Prädikaten passende Subjekte hinzu. — 49. Bilde kleine Sätze, in welchen folgende Hauptwörter im ersten, zweiten, dritten und vierten Falle vorkommen. — 53. [letzte] Verbessere die Sprachfehler in folgenden Sätzen: Der Bote war gegen mir so unhöflich, daß ich meinen Zorn nicht mehr an mich halten konnte." u. s. w.

Dieselbe Richtung verfolgte **Michael Desaga** (Schullehrer in Darmstadt) durch seine „Systematische Deutsche Sprachlehre für Anfänger nebst einer Anleitung, sie den Kindern praktisch einzuüben. Darmstadt 1810." Hier werden nach der systematischen Übersicht „Aufgaben zu Schreibübungen" gegeben, die man „als einen guten Beitrag zur nützlichen Selbstbeschäftigung der Kinder benutzen kann."

Zuerst kommen orthographische Übungen, z. B. „§ 8. Schreibe Worte an, worin die Schärfungszeichen vorkommen, und auch solche Worte, worin man die Schärfungszeichen zu vernachlässigen pflegt. — § 10. Gib den Unterschied folgender ähnlich lautenden Worte in Hinsicht ihrer Bedeutung an: Aas, aß; Achse, Axt" u. s. w. Dann folgen Übungen aus der Wort- und Satzlehre; z. B. „§ 23. Setze folgende Sätze in die mehrfache Zahl. — Ich empfinde am ganzen Körper. Ich liebe meine artigen Kinder. Du lügst gerne. — § 31. Folgende Eigenschaftsworte verwandle durch Zusetzung eines Zeitwortes in Beschaffenheits- und Umstandsworte. Der weise Vater; der tapfere Soldat; — § 32. Verbessere die Fehler in den folgenden Sätzen. Anstatt die Vernunft haben die Tiere feinere Sinneswerkzeuge als die Menschen. — § 36. In den folgenden Sätzen setze an die Stelle des Gedankenstrichs ein passendes Geschlechtswort oder Fürwort. Du hast — nichts zu befehlen. Er würdigte mich — Freundschaft und blieb — eingedenk bis an — Ende. § 38. In folgenden Sätzen und Erzählungen setze die richtigen Unterscheidungszeichen und große Anfangsbuchstaben. — § 40. Verbessere folgende Sätze, welche teils eine unrichtige Wortordnung, teils überflüssige und veraltete oder schlechtdeutsche Worte enthalten, auch mit andern Fehlern verwebt sind." — Eine spätere Auflage des Buches hat den Titel: „Teutsche Sprachlehre für Lehrende und Lernende in Verbindung des Lehrstoffes mit zweckmäßigen Übungsaufgaben von Michael Desaga. Vierte vollständigere und zweckmäßiger geordnete Auflage. Mit einer kurzen Prosodie von Friedrich Heinrich Bothe. Heidelberg und Speyer 1824." Sonst liegt mir noch von demselben Verfasser vor: „Erste Begriffe der deutschen Sprache für den Elementarunterricht. Zweite, nach D. Beckers Leitfaden — umgearbeitete — Auflage. Heidelberg 1836." In methodischer Beziehung ist hier eine Weiterentwickelung nicht zu erkennen.

Den Übungsblättern Wilmsens ähneln „Vorlegeblätter für den Unterricht in der deutschen Sprache von **Karl Christoph Gottlieb Zerrenner**, erstem Prediger der Kirche zum heil. Geist in Magdeburg. Leipzig 1814", wozu ein „Handbuch für Lehrer zum zweckmäßigen Gebrauch der Vorlegeblätter" gehört, „welches außer den nötigen methodischen Winken die dem Lehrer nötigen grammatischen Kenntnisse enthält."

Auf Wilmsens erste Schrift stützt sich ausdrücklich **Theodor Heinsius** (s. S. 347) und bringt „Die Sprachschule oder geordneter Stoff zu deutschen Sprachübungen für Schule und Haus. Nach einem dreifachen Lehrgang in einzelnen Übungsstücken und Aufgaben für Schulen bearbeitet. Berlin 1815." Seiner „Ansicht gemäß war ein Lehrbuch der deutschen Sprache wünschenswert, das sich den dreifachen Zweck vorsetzte: 1. die Denkübungen mit dem eigentlichen Sprachunterricht überall in Verbindung zu bringen, 2. den Sprachstoff aufzustellen und nach einem wissenschaftlichen [!] Stufengang durch Abteilung in Lehrgänge, Übungsstücke und Aufgaben gehörig zu begrenzen, um der zügellosen Willkür und der daraus entstehenden Zerstreuung und Verwirrung zu steuern, 3. dem Schüler die bestimmte Verpflichtung zu einem geordneten Hausfleiß für die Schule aufzulegen. Ein solches Sprachbuch — war nirgend gegeben. Der Verfasser versuchte daher, ein solches zu bearbeiten." Der erste Lehrgang gibt die „Kenntnis der Wörter und Wortformen", der

zweite die „Kenntnis der Rechtschreibung oder Orthographie", der dritte die „Kenntnis der Wort- und Satzverbindung". Es verlohnt sich der Mühe, diese drei Lehrgänge im einzelnen zu verfolgen.

„I. Übungsstück. Du sollst die Wörter richtig aussprechen. Also nicht: Anzwei aberst angewähnt allens allehne [1]) — sondern: entzwei aber angewöhnt alles allein — II. Du sollst schlechte Wörter ganz vermeiden. Dahin gehören: all für schon, alleweile f. jetzt, ehndunt [2]) f. einerlei, einspunnen f. einsperren, hallwege f. ziemlich, mang f. unter — III. Du sollst vier Arten der Wörter (Redeteile) kennen lernen. 1. Geschlechtswörter. Der (männlich) — 2. Hauptwörter. Deren gibt es sehr viele. Sie bekommen alle einen großen Anfangsbuchstaben. Auch kann man ihnen eines von den Geschlechtswörtern vorsetzen. Merke dir folgende: — Aufgaben. Woran erkennst du die Hauptwörter? Nenne mir die Dinge, die du siehst: an deinem Körper, in der Stube — Nenne mir, was du hörst: in der Kinderstube, in der Schule — was du mit deinen Fingern fühlen kannst: an deinem Körper — [Zusatz der 3. Aufl. 1826:] Aber den Geist, die Liebe, den Tod, die Wahrheit kann man nicht sehen, nicht hören, nicht schmecken, nicht riechen, nicht fühlen: sind denn das auch Hauptwörter? 3. Eigenschaftswörter. Auch deren gibt es sehr viele. Merke dir folgende: — Aufgaben. Woran erkennst du die Eigenschaftswörter? [3]) Nenne mir die Eigenschaften des Wassers, des Feuers — 4. Zeitwörter. Von den vielen Zeitwörtern merke dir folgende: sein, werden, haben, sehen, hören — Aufgaben. Woran wirst du wohl die Zeitwörter erkennen? [3]) Was wirst du thun, wenn du dürstest? Antw. trinken. — IV. Du sollst Geschlechts-, Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwörter auffinden lernen. (Die Hauptwörter sind hier absichtlich mit kleinen Buchstaben gedruckt.) —" Danach wird die Wortbildung in ähnlicher Weise abgehandelt, es werden sinnverwandte Wörter, solche mit eigentlicher und uneigentlicher Bedeutung zusammengestellt, dann die Deklination und Konjugation geübt, und in dem XXXV. Übungsstück ist in Sätzen der Redeteil und „Fall, Zahl, Zeit und Person" zu bestimmen. — Bei der Orthographie wird folgender Gang befolgt: Großschreiben der Substantive, Beachtung der Abstammung („Ärmel kommt her von Arm, läuten von laut, hölzern von Holz" —), Verwandtschaft von e und i („Aus Werk wird wirklich, aus Feld Gefilde, aus Berg Gebirge" —), Beachtung der guten Aussprache und des Schreibgebrauchs („Stiefel, nicht Stiewel oder Stiebel. tausend, nicht dausend — Vater, nicht Fahter. Vetter, nicht Vätter" —), gleich und ähnlich lautende Wörter, Dehnung, Schärfung, f und v, pf ph f, j und g, g und ch, k und z statt des c in Lehnwörtern, k und ck, s ſ ß ss, z und tz, Sammlung von Sätzen mit f e h l e r h a f t e r Schreibung. — Im dritten Lehrgang kommt es wesentlich auf eine praktische Einübung der Rektion und dann der Interpunktion an, letzterer nur innerhalb enger Grenzen. Es wird nämlich nur das Komma geübt, das zur Abtrennung des „Erklärungsbegriffes (der Apposition)", zur Unterscheidung von „Vorder- und Nachsatz" und der „Zwischen- und Nebensätze von Hauptsätzen" dient. Hierbei wird folgende „Rede" in „drei Sätze" zerlegt: „Frau Ehrlich, die eine gute Mutter war, saß mit ihren Kindern im Garten, unter einer Weinlaube, in welcher der Vater eine neue hölzerne Bank hatte anbringen lassen" nämlich: „1. Frau Ehrlich saß mit ihren Kindern im Garten unter einer Weinlaube; 2. Frau Ehrlich war eine gute Mutter; 3. der Vater hatte eine neue hölzerne Bank anbringen lassen."

Nur der Erwähnung bedarf:

„D i e S c h u l e d e r V e r s t a n d e s ü b u n g e n nach der Stufenfolge für Bürger- und Landschulen entworfen von **Fr. G. Nagel**, Rektor der Schule

[1]) Alles ist für den echten Berliner berechnet.
[2]) Jetzt sagt der echte Berliner „eenjal".
[3]) Eine Beantwortung dieser Frage ist aus dem vorhergegangenen nicht zu entnehmen.

zu Hornburg im Fürstenthume Halberstadt. Magdeburg 1817." „Erster Cursus. Vorbereitende Sinnenanschauungen." „Zweiter Cursus. Grammatische Vorübungen."

Ebenso:

Wilhelm Harnisch (1787—1864), der selber sein Buch „Vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache, wissenschaftlich begründet, unterrichtlich dargestellt und mit dazu gehörigen Übungen versehen. I.—IV. Breslau 1818" „ein wunderlich Sprachwerk"[1]) nennt und dann inbetreff dessen hinzufügt: „Es verbreitete sich wenig außerhalb der Provinz [Schlesien], und die meisten, welche ein ähnliches Ziel später verfolgt, haben es nicht gekannt. Dagegen fand es in der schlesischen Schulwelt viel Beachter und Gebraucher, obgleich ich selbst dem Werk den Eingang in die Schulen dadurch sehr erschwert hatte, daß ich, obgleich ein Gegner der Wolkeschen Rechtschreibung, — doch einige Abweichungen von der gewöhnlichen Art, die Buchstaben in der Schrift zu gebrauchen, mir erlaubt und für manche sprachliche Bestimmungen neue Wörter, nach dem Wesen der Sache, gebildet hatte." Gleich schrullenhaft wie das bezeichnete größere Werk ist seine „Zweite[2]) fasliche Anweisung zum vollständigen ersten deutschen Sprachunterricht, betreffend das Denken in der Sprache und dessen Darstellung durch dieselbe, für Volksschullehrer bearbeitet. Breslau 1818." (2. Aufl. mit erweitertem Titel 1822.) Es wird darin unter anderm geredet von der „Innendeutsamkeit mehrer Zustandwörter", von der „Sprossung", von „zustandlichen Astwörtern mit Vorspellen", von „anderen zustandlichen Zweig- und Astwörtern", von „dinglichen Astwörtern, die verschiedenen Wortgeschlechtern durch Nachspellen entzweigt sind", von der „Zustandung oder Formung" [Konjugation], der „Standung" [Deklination], von „freien und unfreien Samsätzen". Die Methode ist, wenn man sich alles Schrullenhafte hinwegdenkt, von der des Heinsius nicht verschieden.

Noch schlimmer macht es freilich

Wilhelm Ludwig Häbler, „evangel. Prediger, Kreisschulaufseher und Vorsteher der königl. westpreuß. Lehrschule [!] zu Marienburg." Dessen „Sprachbuch, enthaltend Beispiele zum Sprachbüchlein[3]), nebst einer Regellehre der deutschen Sprache für Anfangschulen. Marienwerder 1820" „entlehnt die Sprachlehrwörter von dem ehrwürdigen Sprachforscher Wolke aus dessen Anleit zur deutschen Gesammtsprache, weil es zu erwarten ist, dass diese Kunstausdrükke, als die passendsten, wohl nach und nach von Sprachlehrern allgemein werden angenommen werden." (S. 14) Häbler wollte wie sein Meister Wolke die Sprache von ihren vielen Fehlern befreien und richtete dadurch in den Köpfen der von ihm unterrichteten Lehrergeneration viele Verwirrung an.

Von hervorragender Bedeutung ist dagegen **Karl Heinrich Krause** (geb. zu Blankenfelde bei Königsberg i. d. N. 23. Juni 1772, Konrektor an der Stadtschule zu Wriezen a. O., seit 1796 Feldprediger in Wesel, 1806 Pro-

---

1) „Mein Lebensmorgen. Nachgelassene Schrift von Wilhelm Harnisch. Zur Geschichte der Jahre 1787—1822. Herausgegeben von H. E. Schmieder. Berlin 1865." S. 252.

2) In der [ersten] „faslichen Anweisung 1813" wurden betrieben: „Übungen der Aussprache, Übungen des Zeichnens, Übungen des richtigen Lesens und Schreibens und Übungen der Anschauung."

3) Vorwort: „Das Sprachbüchlein erschien in seiner jezzigen Gestalt zuerst im Jahre 1815." — Mir ist es nicht bekannt. Die Orthographie ist die des Verfassers.

rektor am Gymnasium zu Detmold, 1808 Prediger in Zorndorf bei Küstrin, 1823 Oberpfarrer und Superintendent in Landsberg a. W., gest. das. 19. September 1841.) Sein „Versuch planmäßiger und naturgemäßer Denkübungen für Elementarschulen. Halle. I. Kursus 1813. II. III. Kursus 1815" (7. Aufl. 1844) ist an andrer Stelle zu würdigen, wenn auch in neuerer Zeit von G. Böse, erstem Lehrer am Königl. Lehrerseminar in Soest, in seinem „Sprachanschauungsunterricht. Oldenburg 1874" allen Ernstes der „Versuch" gemacht worden ist, auf Grund des dort aufgestellten Lehrganges für die Denkübungen „die Methodik des Sprachunterrichts neu zu gestalten." Wir haben es hier mit dem Krause zu thun, dessen „Sprachübungen" nach Böses übertreibendem Urteil „von dem toten und tötenden Formalismus zeugen, in welchem zu seiner Zeit der Sprachunterricht gefangen lag." Die Bücher, die uns hier zu beschäftigen haben, sind betitelt: 1. „Versuch einer methodischen Anleitung zu zweckmäßigen Sprachübungen. ([A. T.:] Versuch eines methodischen Lehrbuchs der deutschen Sprache. Erster Theil: Sprachübungen.) Erste Abtheilung: Sprachübungen mit einfachen Sätzen. Halle 1817. Zweite Abtheilung: Sprachübungen mit zusammengesetzten und Redesätzen. Halle 1819." 2. „Versuch einer methodischen Anleitung zu einem zweckmäßigen Sprachunterricht. ([A. T.:] Versuch eines methodischen Lehrbuchs der deutschen Sprache. Zweiter Theil: Sprachunterricht.) Erste Abtheilung: Sprachunterricht über einfache Sätze. Halle 1818. Zweite Abtheilung: Sprachunterricht über zusammengesetzte und Redesätze. Halle 1819." Später hießen die Bücher: 1. „Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen." (5. A. 1836) 2. „Methodisches Handbuch der deutschen Sprache, zur Erläuterung des Lehrbuchs derselben." (4. A. 1828)

Krause geht von folgenden Gesichtspunkten aus: „Sprachfertigkeit hat ohne Sprachkenntnis einen höhern Wert als Sprachkenntnis ohne Sprachfertigkeit. Schon in Rücksicht des bürgerlichen Lebens und in Hinsicht auf — den lieben Nutzen ist dies der Fall. — Aber auch noch in einer höhern Rücksicht steht Sprachfertigkeit ohne Sprachkenntnis über Sprachkenntnis ohne Sprachfertigkeit. Denn Sprachfertigkeit beweist Gewöhnung zum geordneten Denken, setzt eine harmonische Bildung der Seelenkräfte und Übungen voraus, die ihrer Natur nach einen wohlthätigen Einfluß auf die Entwickelung des inwendigen Menschen haben können; Sprachkenntnis zeugt nur von Gelehrsamkeit und von vorzüglichem Fleiß, der auf diesen einzelnen wissenschaftlichen Zweig gewandt ist." (1817 S. 16) „Der Hauptzweck alles Sprachunterrichts, Erzeugung der Sprachfertigkeit, wird durch recht frühe Sprech- und Sprachübungen sichrer und vollkommner, auch bei den Kindern der niedrigsten Stände sichrer und vollkommner erreicht, als durch einen, nach einer logisch geordneten Sprachlehre erteilten Sprachunterricht." (S. 24) „In der ersten Klasse der Elementarschule wird den Kindern der eigentliche Sprachunterricht erteilt, d. h. sie werden nun mit dem innern Bau der Sprache bekannt gemacht, lernen die einzelnen Materialien, die zu diesem künstlichen und herrlichen Bau gehören, die verschiedenen Formen, welche dieselben annehmen können und zu diesem oder jenem Zwecke annehmen müssen, kennen, benennen und mit Bewußtsein gebrauchen." (S. 27)

Die ersten Sprachübungen sind: 1. „Die allereinfachsten Sätze, deren Aussage und aussagende Wörter in der Einzahl stehen, in gerader Rede." Es werden Sätze, wie: der Knabe sitzt, die Feder schreibt u. s. w. den Kindern vorgesprochen; diese müssen von Dingen etwas aussagen und Dinge suchen, von denen sich Bestimmtes aussagen läßt. 2. „Dergleichen Sätze in Fragen, Anreden und in beiden zugleich." 3. „Die

allereinfachsten Sätze, deren Aussage- und aussagende Wörter in der Mehrheit stehen, in gerader Rede, in Frage, in Anrede und in Anrede und Frage zugleich." 4. „Sätze, deren Aussagewort durch ein Eigenschaftswort erweitert ist." 6. „Sätze, deren Aussagewörter durch Hauptwörter im Besitzfall erweitert sind." 9. „Sätze, deren Zeitwörter durch die Zeiten der bestimmten Form des thätigen Zustandes (Indicativi Activi) verändert werden." Nach einem Vorsprechen von fünf Sätzen und den erläuternden Fragen nach der Zeit, von welcher jedesmal die Rede ist, werden hier Sätze geübt, wie: das kleinste Kind des Nachbars schrie, — hat geschrien, — hatte —, — wird schreien. — Ich greife noch einige Übungen heraus: 15. „Sätze mit solchen Zeitwörtern, welche zum vollständigen aussagenden Worte noch eines Hauptwortes im Zielfalle bedürfen." 21. „Sätze zur Einübung der Verhältniswörter, welche den Besitzfall regieren." 23. „Sätze —, welche den Zweckfall regieren." 28. „Sätze mit Hauptwörtern eines Stammes." (Der Tisch wird von dem Tischler gemacht.) 33. „Sätze mit Wurzel-, abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern eines und desselben Stammes zur Veranschaulichung der Wörterfamilien." Und nun noch ein paar Übungen aus der 2. Abteilung: 1. „Zusammengesetzte Sätze mit dem verbindenden Fürworte, deren Hauptsätze entweder ein Geschlechtswort oder ein vorausdeutendes Fürwort enthalten, zur Unterscheidung dieser beiden Arten von Sätzen nach Sinn und nach Aussprache." („Das Schaf ist ein sehr nützliches Tier; es trägt die wärmende Wolle. Das Schaf, welches die wärmende Wolle trägt, ist ein sehr nützliches Tier.") 3. „Zusammengesetzte Sätze, in welchen die verschiedenen Fälle des vorausdeutenden Fürworts vorkommen." 8. „Zusammengesetzte Sätze mit dem Bindeworte daß". 10. „Sätze mit zwei Bindewörtern, deren zweites das Bindewort so ist." („Die Sonne neigte sich zum Untergange; zu der Zeit neigte mein Vater sein Haupt zum Verscheiden. Diese Gedanken kann man auch so ausdrücken: als die Sonne sich zum Untergange neigte, so neigte mein Vater sein Haupt zum Verscheiden.") 18. „Zusammengesetzte Sätze, deren einfache Sätze entgegengesetzte Begriffe enthalten." 30. „Dreigliedrige Redesätze mit dem Bindeworte daß und Umänderung solcher Sätze." („Die Tiere wissen es nicht, daß sie sterben müssen, weil sie keine Vernunft haben. Daß die Tiere sterben müssen, wissen sie nicht, weil sie — haben. Weil die Tiere keine Vernunft haben, so wissen sie nicht, daß — müssen.") —

Hier handelt es sich also lediglich um die Einübung der sprachlichen Formen ohne jegliche Terminologie. Diese wird dann unter Wiederholung derselben Übungen in dem „Sprachunterrichte" gegeben. — Langweilig, breitspurig ist ja nach unserer Vorstellung die ganze Anlage; aber dürfen wir deshalb einen Stein auf Krause werfen, weil er in seinem im Gegensatz zu der früheren Leere gewiß rühmenswerten Eifer zu weit ging und nicht gleich die nötige Beschränkung fand? Ich glaube vielmehr, man muß es Krause zum Verdienst anrechnen, daß er alle Konsequenzen seines Prinzips zog, des Prinzips der sicheren, festen **Einübung**, und daß er mit seinen Nachfolgern nach dem in der That „toten und tötenden" Auswendiglernen Übungen betreiben lehrte, die viel Mechanisches, aber doch auch viel formal bildende Kraft an sich hatten.

Außer Krause sind noch zu nennen:

„250 Aufgaben aus der deutschen Sprach- und Rechtschreib-Lehre zur Selbstbeschäftigung der Schüler in Volksschulen. Würzburg", ursprünglich von dem „Elementarlehrer **Walter**" verfaßt, von der 3. Aufl. an durch Franz Konrad **Offinger** (Lehrer zu Bamberg) herausgegeben und in der 4. A. (1828) auf 600, in der 5. A. (1830) auf 900, in der 8. A. (1840) auf 1200 Aufgaben vermehrt.

Friedrich Wilhelm Berndt (Vorsteher einer Privatschule zu Berlin): Deutsche Sprachlehre für Schulen und den Selbstunterricht, mit Stoff zu schriftlichen Arbeiten über jede Regel. Berlin 1825." 2. A. 1830.

In jedem Falle ist Krauses Lehrbuch der prägnanteste Ausdruck seiner Richtung. Wir haben uns indessen daran gewöhnt, zwei Männer als ihre Repräsentanten anzusehen, die durch ihren persönlichen Einfluß mehr in die Neuzeit hineinragen. Es sind

Christian Gottlieb Scholz (geb. zu Groß-Neudorf bei Brieg a. O. 19. Juli 1791, seit 1818 Rektor der Stadtschule in Neiße, 1834 Oberlehrer des evang. Schullehrer-Seminars zu Breslau, nach dessen Auflösung 1846 als Lehrerinnen-Bildner zu Breslau thätig, gest. das. 1864) und

Adolf Diesterweg (geb. zu Siegen 29. Oktbr. 1790, seit 1813 Lehrer an der Musterschule zu Frankfurt a. M., 1817 an der latein. Schule zu Elberfeld, 1820 Direktor des Lehrerseminars zu Mörs, 1832—1847 des Lehrerseminars zu Berlin, 1850 pensioniert, gest. zu Berlin 7. Juli 1866).

Das Urteil über beide inbetreff ihres eigentlichen Standpunktes auf unserm Gebiete wird durchaus getrübt, wenn man die letzten Auflagen ihrer hier in Betracht zu ziehenden Bücher oder gar Scholzes „Praktischen deutschen Sprachlehrer, oder methodische Anleitung zu geistbildenden Sprach-Denkübungen. Halle 1837" einer Prüfung unterwirft; denn die Verfasser trugen, wie das in der Natur der Sache liegt, der sich inzwischen geltend machenden neuen Strömung mehr oder weniger Rechnung, und so geben die späteren Ausgaben kein reines Bild. Wir halten uns daher an die ältesten Auflagen.

Chr. Gottl. Scholz gab heraus: „Deutscher Sprachschüler, oder stufenweis geordneter Stoff zu mündlichen und schriftlichen deutschen Sprach- und Verstandesübungen. Ein Leitfaden für Lehrer und ein Übungs- und Wiederholungsbuch für Schüler in Stadt- und Landschulen. Erster — dritter Lehrgang. Halle 1825—26." Die 1. Vorrede lautet: „Der vorliegende erste Lehrgang eignet sich für solche Schüler, die bereits im Lesen und Schreiben einige Fortschritte gemacht haben. Wenn dann mit den Kindern ein stufenweis geordneter Sprachunterricht beginnen und ihr Denkvermögen auf eine zweckmäßige und bildende Weise an unsrer Muttersprache geübt werden soll, so gebe man den Kindern zunächst diesen Lehrgang in die Hände. Der Lehrer gehe vorher jeden § mit den Kindern mündlich durch und lasse dann das Durchgegangene auch schriftlich ausarbeiten. Bei den schriftlichen Arbeiten muß auf die möglichste Vollständigkeit und Genauigkeit gesehen werden. Da der ganze Lehrgang sehr wichtige Sachen enthält, so eile der Lehrer über keine Übung flüchtig hinweg; vielmehr stelle er fleißig Wiederholungen an und arbeite dahin, daß die Kinder von ihrem durchwanderten kleinen Sprachfelde eine klare Übersicht bekommen. Der Rechtschreibung wegen muß vom Lehrer oder von einem größern Schüler oft etwas in die Feder gesagt und dann auch genau verbessert werden. Das Bilden kleiner Sätze über die gefundenen Wörter trägt auch viel zur Beförderung der Rechtschreibung bei. Deshalb sind diese Übungen nicht zu vernachlässigen. Nur auf diesem Wege kann der Lehrer erfahren, ob die Kinder das von ihnen selbst gebildete Wort verstehn. Weitläuftige Erklärungen sind hier ganz überflüssig; nur durch fleißiges Fragen und Antworten, durch vieles Schreiben und genaues Durchsehen des Geschriebenen wird der Lehrer seinen Zweck erreichen. Fehlerhaftes in der Absicht abzudrucken, um es die Schüler verbessern zu lassen, ist nach meinen Erfahrungen nicht nur unzweckmäßig, sondern sogar nach-

teilig. Ich dächte, die fehlerhaften Arbeiten der Kinder lieferten Stoff genug zu Berichtigungen. Von großem Nutzen ist daher, wenn der Lehrer die Arbeiten der Kinder unter sie selbst verteilt, so daß ein Schüler dem andern die gemachten Fehler verbessert oder unterstreicht, die aber der Lehrer noch besonders durchgehn muß. — Daß ich das Buch größtenteils in der heuristischen Lehrform abgefaßt habe, wird keiner mißbilligen, da es zugleich ein Aufgaben-Buch für Schüler sein soll." —

Zuerst werden orthographische Übungen vorgeschrieben, die nach der Dehnung und Schärfung, nach den Endkonsonanten u. dgl. gruppiert sind. Meist kommt es bloß darauf an, daß die zusammengestellten Wörter einfach abgeschrieben werden; bisweilen wird auch die Aufgabe gestellt, zu einer bestimmten Gruppe gehörige Wörter zu suchen oder auch Fragen durch solche zu beantworten und Lücken in Sätzen auszufüllen. Die Aufgaben, betreffend die „Wörter und deren Einteilung" beginnen mit dem Worte „schreibe" oder „suche" oder „bilde", also z. B. „Schreibe Dingwörter auf, welche Dinge einer Art bezeichnen und Artnamen heißen, und füge denselben den Namen bei, welcher denselben gemeinschaftlich zukommt, d. h. den Gattungsnamen!" „Schreibe zu jedem der folgenden Dingwörter ein sinnverwandtes!" „Suche zu jedem der folgenden Dingwörter eine Menge passender Eigenschaftswörter!" „Bilde Sätze, worin folgende Umstandswörter der Zeit vorkommen!" „Bilde Satzgefüge, in denen durch den Nebensatz die Art und Weise ausgedrückt wird, wobei folgende Bindewörter anzuwenden sind!" — Der 2. Lehrgang behandelt „die Lehre vom einfachen Satze", der 3. „die Lehre vom zusammengesetzten Satze" in ähnlicher Weise. Die Aufgaben gehn entweder dahin, fehlende Satzglieder oder fehlende Nebensätze hinzuzufügen oder neue Sätze nach einem gegebenen Muster zu bilden. Sehr selten geben inhaltsvolle Sätze, Sprichwörter u. dgl. den Stoff zu den Sprachübungen her; meist ist der Stoff durchaus trivial; man sah es eben zu allererst auf die richtige Anwendung und Einübung der Sprachformen ab.

Eine vorsichtigere Beschränkung auf das wirklich Notwendige und Abweisen dessen, was bloß zur Ausfüllung des Schemas dient, auch eine häufigere Herbeiziehung von Sprachstoff lebensvollen Inhalts zeichnet vor dem Scholzschen „Sprachschüler" Diesterwegs Bücher aus. Von ihm erschien 1. „Praktisches Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache. Für Schüler, welche richtig schreiben und denken lernen wollen. Krefeld 1828." 2. für den Lehrer: „Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. Ein Leitfaden für Lehrer, welche die Muttersprache naturgemäß lehren wollen. Erster Theil. Die Wortbildung, Rechtschreibung und erste Anleitung zur Satz- und Aufsatzbildung, mit vielen praktischen Aufgaben zur Förderung der schriftlichen Darstellung und des Denkens in der Sprache. Krefeld 1828. Zweiter Theil. Die Wortformen- und die Satzlehre. 1830." („Dritter Theil. Anleitung zum Verstehn der Lesestücke; Dynamik, Melodik und Rhythmik des Lesens. 1830.")

Der Anfang im „Praktischen Übungsbuch" wird auch mit der Rechtschreibung gemacht. Die Aufgaben bestehn im Aufsuchen von so und so viel Wörtern mit dem oder dem Anlaut, mit dem oder dem Auslaut, mit dem oder dem geschärften oder gedehnten Grundlaut, mit ſ, s, ß u. dgl. Darauf folgen die Wörterklassen, und da heißt es z. B. „Schreibet 12 Dingwörter, welche Kunstprodukte, 12, welche die Verfertigung derselben, 12, welche die Stoffe bezeichnen, aus welchen sie verfertigt werden!" „Schreibet 12 Zeitwörter auf, welche Zustände bezeichnen, die nicht mit den Sinnen wahrgenommen werden, und gebrauchet sie in Sätzen!" „Schreibet 6 Sätze mit allen Wortarten (das Empfindungswort etwa ausgenommen)!" „Bildet 6 Sätze, in

welchen zugleich vorkomme: 1. ein Gegenstand, welcher etwas thut; 2. das, was er thut; 3. das, womit er es thut; 4. der Ort, wo er es thut; 5. die Zeit, wann er es thut. Beisp. Die Landleute bearbeiten im Frühling ihre Äcker mit dem Pfluge." In dem folgenden Abschnitt „Fortsetzung der Rechtschreibung" werden Sätze und ein paar Lesestücke mit kleingeschriebenen „Dingwörtern" und mit falsch in ihre Silben zerlegten Wörtern vorgelegt und sollen verbessert werden. Darauf kommen Aufgaben, die fehlenden Satzzeichen zu setzen, ferner abgeleitete und zusammengesetzte Wörter aufzuschreiben, und den Schluß machen „Aufgaben zur Beförderung der Sprachfertigkeit und der Spracheinsicht", darunter die Deklination, Wortfamilien, kurze Begriffserklärungen, die Rektion der Präpositionen, die Konjunktionen und Beantwortung von Fragen, wodurch kleine Aufsätze entstehn.

Diesterweg hofft, wenn auch durch diese Übungen „die Schüler nicht zur theoretischen Kenntnis sämtlicher Wort- und Satzformen gelangt sind, so wird ihnen doch die Fertigkeit des richtigen Gebrauchs derselben in mündlichen und schriftlichen Darstellungen nicht abgehn." (Prakt. L. S. X) —

Gleicher Tendenz sind noch folgende:

Wilhelm Wittmer, Oberlehrer an der Musterschule, Lehrer am Präparanden-Institute und am Lyceum zu Rastatt: „Teutsche Sprachlehre in Verbindung mit der Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen. Methodisch bearbeitet. Heidelberg 1827."

Wilhelm Stern (geb. 1792 zu Mosbach in Baden, seit 1823 Inspektor, 1839 Direktor der Lehrerbildungsanstalt zu Karlsruhe, 1866 pensioniert, gest. 1873) und

Joseph Gersbach (1787—1830): „Lehrgang der deutschen Sprache für Volksschulen; enthaltend ein Sprachbuch in fünf Abtheilungen und eine Anleitung zum Gebrauche desselben in zwei Abtheilungen. Karlsruhe 1828."

F. H. G. Graßmann (Seminardirektor zu Stettin): „Kleine Deutsche Sprachlehre für Volksschulen. Berlin 1835." 4. A. 1852. — „Sprachbildungslehre für Deutsche. Zur Benutzung in Deutschen Volksschulen unterrichtlich dargestellt. Erster Theil. Die Lehre von der Sylbenbildung in Verbindung mit der Sprachzeichenlehre für Deutsche. Zweiter Theil. Die Lehre von Deutscher Wortbildung. Dritter Theil. Die Lehre von Deutscher Redebildung. Berlin 1828—30." — Der Verf. schreibt (I. S. V): „Daß der Einwurf, die hier aufgestellte Behandlung des Sprachunterrichts eigne sich für jetzt nicht zur Einführung in unsere Schulen, gegründet sei, erkenne ich in dem Maße an, daß ich auch nicht einmal den Wunsch hege, daß diese Einführung sogleich geschehen möchte, ja daß ich in meinem Verhältnisse als Schulaufseher und als Vorsteher eines Schullehrer-Seminars die vollständige Anwendung in Schulen meines Wirkungskreises für jetzt untersagt habe, weil bei dem jetzigen Stande der Dinge daraus unausbleiblich Verwirrung und Unordnung hervorgehen müßte. Dies konnte mich jedoch nicht abhalten, ein methodisches Lehrgebäude dieser Art, als Bild dessen, was eigentlich sein sollte und was sein könnte, wenn alle Beschränkungen der Gegenwart weggedacht werden, aufzustellen." Auch die Nachwelt ist indessen seinem Ideale nicht näher getreten, außer wenigen „Einsichtsvolleren", wie Graßmann seine Anhänger nennt.

J. G. Brude, „Schullehrer in Kannstatt": „Praktische deutsche Sprachlehre für Volksschulen. Kannstatt 1834." „Handbuch über deutsche Sprache

und Orthographie in Verbindung mit methodischen Stylübungen zum Gebrauch in Volksschulen und in den Elementarklassen der lateinischen und Real-Lehranstalten. Stuttgart 1843."

Karl Christoph Knoblauch, Lehrer in Halle: „Leitfaden zur Anwendung der deutschen Sprachregeln. In stufenweiser Ordnung mit Bezugnahme auf das Handbuch[1]) der deutschen Sprache desselben Verfassers bearbeitet für Schüler in Land- und Stadtschulen. Erster — dritter[2]) Lehrkursus. Quedlinburg und Leipzig. 1837—38."

Ernst Ludwig Ritsert (Lizentiat der Theologie, Freiprediger und Lehrer an der ersten höheren Mädchenschule zu Darmstadt, gest. 9. Septbr. 1843): „Deutsche Sprachlehre mit zahlreichen Übungsaufgaben für höhere und niedere Volksschulen. Darmstadt 1839." 4. A. 1849. — „Übungsaufgaben zur deutschen Sprachlehre für höhere und niedere Volksschulen. Darmstadt 1839." 4. A. 1847.

Karl Friedrich Wilhelm Wander (geb. 1803 zu Fischbach, Lehrer in Hirschberg, gest. 1879 in Quirl bei Schmiedeberg i. Schl.): „Vollständiger Aufgabenschatz für Sprachschüler in Volksschulen. Oder Aufgaben für alle Zweige des Unterrichts in der Muttersprache. Für Schüler von 7—14 Jahren. Erstes — siebentes Heft. Berlin 1841—1851." Das reichhaltigste und methodisch sorgfältigst ausgearbeitete Buch seiner Richtung.

* * *

Alle diese Männer sahen es als die nächste und eigentliche Aufgabe des Unterrichtes an, daß der Schüler das Hochdeutsche richtig sprechen und schreiben lerne, und alle hofften mit Diesterweg, daß ihren Schülern, auch wenn sie nicht zur theoretischen Kenntnis sämtlicher Wort- und Satzformen gelangten, doch infolge fortgesetzter Übung „die Fertigkeit des richtigen Gebrauchs derselben" nicht abgehn werde. Dazu tritt denn nun **Karl Ferdinand Becker** in einen Gegensatz, wie man ihn sich schroffer nicht denken kann. In seinem Büchlein „Über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache, als Einleitung zu dem Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre. Frankfurt a. M. 1833" verkündigt er folgende Ansichten: (S. 1 ff.) „Wenn man eine Methode bezeichnen will, welche dem Unterrichte in der Muttersprache[3]) wirklich angemessen sein soll, so ist vor allen Dingen nötig, daß man klar erkenne, was der eigentliche Zweck und die eigentliche Aufgabe dieses Unterrichtes ist. Diese kann nicht darin bestehn, daß der Schüler durch den Unterricht die Sprache eigentlich erlerne; denn er versteht und spricht ja seine Muttersprache vor allem Unterrichte. Auch die hochdeutsche Sprache, welche immer der Gegenstand des Unterrichtes ist, wird nicht eigentlich erlernt. Denn diejenigen, welche in dem gewöhnlichen Leben nur die Mundart des Volkes hören, haben, um sich das Hochdeutsche anzueignen, nur diejenigen unwesentlichen [!] Abweichungen in den Lautverhältnissen der Wörter, in der Biegung u. s. f. zu erlernen, durch welche sich die hochdeutsche Sprache von der Mundart des Volkes unterscheidet; die Sprache selbst, den Wortvorrat der Sprache und die

---

[1]) Mir nicht bekannt.

[2]) Der vierte Lehrkursus 1839 enthält „die Lehre vom Aufsatze".

[3]) Becker ist nicht der erste, der ganz unsinnigerweise die hochdeutsche Schriftsprache als jedes Deutschen Muttersprache bezeichnet. Von jetzt an wird die Begriffsverwirrung in der Beziehung nur immer auffallender und störender.

Weise, wie die Wörter in der Rede mit einander verbunden werden, brauchen sie nicht eigentlich zu erlernen; denn sie sind schon im Besitze derselben durch die Mundart, die sie verstehn und sprechen. Aber sie verstehn die Sprache nur unvollkommen und sprechen daher oft unrichtig, indem sie leicht verwandte Wörter und Ausdrücke, z. B. demütig und niederträchtig, ‚einer, der lügt‘ und ‚einer, wo lügt‘ verwechseln. Da aber die hochdeutsche Sprache das Mittel ist, durch welches dem Volke überhaupt die Bildung zugänglich wird, — so ist es von der größten Wichtigkeit, daß ein jeder im Volke die hochdeutsche Sprache vollkommen verstehn lerne. — (S. 4) Man versteht die Sprache vollkommen, wenn man nicht nur die Bedeutung der Wörter und der besondern Wortformen, sondern auch die Bedeutung der unterschiedenen Redeformen klar und bestimmt erkennt. Unter den Redeformen begreifen wir nämlich die Verbindungen der Wörter vermittelst der Biegung, der Formwörter und der Wortfolge, durch welche in der Rede die Verhältnisse der Begriffe zu einander ausgedrückt werden. — (S. 9) Die Methode fordert mit Recht, daß man überall von der Anschauung und, wenn der Gegenstand einer sinnlichen Darstellung fähig ist, von einer sinnlichen Anschauung ausgehe. — (S. 10) Der Sprachunterricht muß zwar ebenfalls von einer Anschauung, aber von der innern Anschauung des Gedankens ausgehn, und es fragt sich zunächst, wie diese innere Anschauung zu verstehn sei, und wie der Schüler dazu gelange. Das Kind denkt und spricht zuerst, ohne noch zwischen Denken und Sprechen zu unterscheiden und ohne sich bei dem Sprechen auch des Denkens bewußt zu werden; es weiß nur von dem Worte, welches es selbst spricht, weil es nur von dem Worte durch das Gehör eine sinnliche Anschauung hat. Erst später wird das Kind gewahr, daß bei dem Sprechen in seinem Innern etwas vorgeht, was mit dem Sprechen zwar immer verbunden, aber doch etwas anderes ist und auch außer dem Sprechen stattfinden kann und wirklich stattfindet. Es wird gewahr, daß mit seiner Rede, die es hört, in seinem Innern ein Gedanke — ein Urteil — und mit dem Worte eine Vorstellung — ein Begriff — verbunden ist, und unterscheidet den Gedanken und den Begriff, die es in seinem Innern auffasset, von der Rede und von dem Worte, die es mit dem Gehörsinne auffasset. Es hat nun eine innere Anschauung seiner Gedanken und Vorstellungen und ist nun im stande, seine eigenen Gedanken und Vorstellungen ebenso wie die Dinge, die sich seinen äußeren Sinnen darbieten, zum Gegenstande seiner Betrachtung zu machen. — (S. 18) Die innere Anschauung soll aber nicht nur der Anfangspunkt des Unterrichtes sein, sondern alle Formen in der Sprache, z. B. die Zeitformen und die Formen der Aussageweisen an dem Zeitworte und die Fallformen der Dingwörter, sollen demnächst dem Schüler dadurch verständlich werden, daß er sie mit den Verhältnissen der Begriffe zusammenhält, die er innerlich anschauet, z. B. die Zeitformen mit Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, die Formen der Aussageweisen mit den Verhältnissen der Wirklichkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit, und die Fallformen mit den ergänzenden Beziehungen eines Dinges auf eine Thätigkeit, und daß er in den besonderen Formen des Ausdruckes nur besondere Verhältnisse des Gedankens und der Begriffe erkennt. Die Anschauung muß daher dem Schüler durch wiederholte Übung geläufig gemacht werden, und dieses geschieht durch Beispiele. — (S. 20) Sprichwörter, kurze Denksprüche, bekannte Bibelstellen und Verse aus bekannten Liedern sind vorzüglich zu Beispielen geeignet. — (S. 23) In dem Vorgange des Denkens, welches in der inneren Anschauung aufgefaßt wird, ist alles Besondere zu der Einheit eines

Gedankens, d. h. eines Urtheiles, verbunden. — Der **ganze Sprachunterricht muß zergliedernd (analytisch)** sein, d. h. er muß von dem Urteile und von dem Satze als dem Ausdrucke eines Urteiles ausgehn und alle Besonderheiten der Begriffe und der Beziehungsverhältnisse und ihre Bedeutung in dem Satze anschaulich machen und gewissermaßen aus dem Satze entwickeln. — (S. 25) Die Zergliederung des Satzes, durch welche dem Schüler das Verständnis der Sprache soll aufgeschlossen werden, besteht großenteils darin, daß man die unter einer Gattung von Dingen begriffenen Arten und Unterarten gehörig unterscheidet, z. B. die Arten der Zeitwörter und der Dingwörter, die Arten und Unterarten des Zeitverhältnisses und der Aussageweisen, die besondern Arten der objektiven Beziehung, des ergänzenden und des nur bestimmenden Objektes u. s. f. — (S. 35) Da der erste Unterricht in der Muttersprache einen durchaus praktischen [!] Zweck hat, so ist es nicht genug, daß der Schüler die Bedeutung der Sprachformen begreife und seinem Gedächtnisse einpräge, sondern das Verständnis der Sprachformen muß ihm geläufig werden, d. h. er muß zu der Fertigkeit gelangen, in jedem besonderen Falle die Bedeutung der Sprachformen schnell und leicht aufzufinden und sie klar und bestimmt aufzufassen. Diese Geläufigkeit des Verständnisses wird nicht durch Einlernen, sondern durch Einübung gewonnen. Die Übungen, welche man zu diesem Zwecke anstellt, sind zwiefacher Art: man läßt nämlich den Schüler selbst die mannigfaltigen grammatischen Formen bilden, und man läßt ihn in gegebenen Sätzen die grammatischen Verhältnisse durch Zergliederung des Satzes auffinden. — (S. 37) Es gibt zwei Arten, den Satz zu zergliedern. Nach der ersten Art bezeichnet man bei jedem Worte des Satzes die Wortart — ob es ein Dingwort, Zeitwort, Geschlechtswort, Richtungswort u. s. f. ist — und die Biegungsform — die Fallform des Dingwortes, die Aussageweise und Zeitform des Zeitwortes u. s. f. Nach der zweiten Art bezeichnet man die grammatische Bedeutung und unterscheidet nur die Glieder der Satzverhältnisse — Subjekt, Prädikat, Attribut und Objekt — und die besonderen Beziehungsformen — bei dem Attribute das attributive Eigenschaftswort, den Beisatz und den attributiven Woherfall, und bei dem Objekte die besondere Art der ergänzenden oder nur bestimmenden Beziehung."

Das sind die Gedanken Beckers, die eine gewaltige Strömung erzeugten. Es galt jetzt, die Lücke auszufüllen, die Becker noch gelassen hatte. Der hatte zwar noch einen „Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre. Frankfurt a. M. 1833" herausgegeben, aber dieses Buch war doch für den Schüler nur insoweit bestimmt, als „er darin das, was er bereits mit Hilfe des in der Methode gewandten Lehrers gelernt hat, in einer leichtfaßlichen Form und durch Beispiele erläutert wiederfinde und durch Wiederholung seinem Gedächtnisse einprägen könne." (S. VII) Es kam jetzt also darauf an, sowohl dem in der Beckerschen Methode noch nicht gewandten Lehrer dieselbe zu erschließen und mundgerecht zu machen, als auch dem Schüler ein Buch in die Hand zu geben, das die Auffassung und Einübung der „Bedeutung der Sprachformen" förderte.

Zuerst machte sich **Raimund Jakob Wurst** (geb. 31. Aug. 1800 zu Bühlerthann bei Ellwangen in Württemberg, Lehrer an der Stadtschule zu Ellwangen, Oberlehrer am Waisenhause zu Weingarten, 1834 erster Lehrer in Altshausen, 1835 Direktor des neu gegründeten Seminars in St. Gallen, 1838 Lehrer und Organist in Ellwangen, gründet hier 1844 ein Privat-

Schullehrerseminar, gest 1. Juni 1845) ans Werk. In demselben Jahr erschienen von ihm: 1. „Praktische Sprachdenklehre für Volksschulen und die Elementarklassen der Gymnasial- und Real-Anstalten. Nach Dr. K. F. Beckers Ansichten über die Behandlung des Unterrichtes in der Muttersprache bearbeitet. Reutlingen 1836[1].“ — 2. „Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauche der Sprachdenklehre. Ein Handbuch für Elementarlehrer, welche vorwärts schreiten und sich vorbereitend mit dem neuesten Standpunkte der deutschen Sprachwissenschaft [!] bekannt machen wollen. Erster Theil. Elementarische Satzlehre. Reutlingen 1836. Zweiter Theil. Wortlehre, Wortbildung und Rechtschreiblehre. Reutlingen 1838.“ — Dazu füge ich sogleich: 3. „Kleine praktische Sprachdenklehre für die Elementarschulen auf dem Lande. Reutlingen 1841.“[2])

Wurst ging mit Becker von der seitdem überwundenen Anschauung aus, daß der Schüler die hochdeutsche Sprache, die überhaupt seine Muttersprache sei, nur vollkommen verstehn zu lernen brauche, um sie auch richtig sprechen und schreiben zu können; indessen für die Praxis erwies sich bei ihm doch wohl die durch Erfahrung gewonnene Überzeugung mächtiger, als er selber glaubte, die Überzeugung nämlich, daß eine methodische Einübung gewisser Sprachformen für die Schüler, deren Muttersprache eben doch nicht die Büchersprache ist, nicht entbehrt werden könne, — und bei der Auswahl und Anordnung derartiger Übungen und bei den dazu gegebenen ausführlichen Anweisungen für den Lehrer zeigt er ein methodisches Geschick, wie es bisher noch nicht öffentlich dargelegt war. Der Sprachstoff, der zu den Übungen diente, war noch immer höchst trivial; auch wurde die von Becker geforderte „innere Anschauung“ nicht ebenfalls dessen Forderung gemäß durch inhaltsvolle Sätze vermittelt; in beiden Beziehungen machte es Wurst wie Scholz und Krause. Was ihn aber von diesen unterschied, das war die Betonung der formellen Bildung des Schülers durch den Sprachunterricht und die vor allem andern bevorzugte Einübung der logischen Beziehung der Satzteile. Es war verfehlt, daß er damit den ganzen Sprachunterricht begann, und darum ist es ihm zur Last zu legen, daß danach Tausende von Lehrern über die Zerlegung von Sätzen in Subjekt, Prädikat, Beifügung, Ergänzung und Umstand nicht mehr hinauskamen und damit die Zeit vergeudeten. Doch ist es auch wieder anzuerkennen, daß Wurst das Beckersche System und dessen Terminologie vereinfachte. Außer allem Zweifel ist es, daß seine Bücher einen seltenen Erfolg hatten, daß sie also einem damals gefühlten Bedürfnisse abhalfen. Wenn nur das neue Moment darin vielerorts beim Unterrichtsbetriebe nicht als das allein seligmachende angesehen worden wäre.

Ein geistvollerer Vertreter der Beckerschen Richtung ist allerdings **Franz E. Honcamp** (geb. 24. Mai 1805 zu Welwer bei Soest, seit 1825 Lehrer an dem neu gegründeten Seminar zu Büren, Anfang der 50er Jahre zur Disposition gestellt, gest. 6. Januar 1866 zu Büren) durch seinen „Leitfaden für die Sprachbildung in deutschen Volksschulen. Ein Handbuch für Elementar- und Bürgerschullehrer, enthaltend Sprachübungen zur Bildung des Sprachgefühls, nebst einer Sprachlehre als Erläuterung zu den Sprachübungen. Begründet auf Dr. K. F. Beckers grammatische Ansicht und sachgemäß methodologisch angeordnet. Essen 1838“, besonders durch die „Voll-

[1]) 66. Aufl. Stuttgart 1861.

[2]) 23. Aufl. neubearbeitet von Gustav Fröhlich (Rektor und Schulinspektor zu St. Johann a. d. Saar) 1883.

ständige Anleitung zum Elementar-Unterrichte in der Sprachlehre. Ein methodologisches Handbuch für Lehrer, insbesondere für Lehrer an den oberen Klassen der Elementarschulen und an den Vorbereitungs- und unteren Klassen der Gymnasien und Realschulen. Dr. K. F. Beckers grammatischer Ansicht gemäß nach dem natürlichen System der Sprache angeordnet. Essen 1841.“ 2. A. Sonst 1848. — In der Vorrede des letzten Buches heißt es: (S. V) „Der Hauptzweck alles Unterrichts ist die formelle Bildung des Schülers; jeder andere Zweck ist als Nebenzweck zu betrachten. (S. VIII) Die alte Grammatik beschäftigt sich vorzugsweise mit den Formen der Sprache und knüpft überhaupt die Bedeutung nur an die Form. Die neue Grammatik faßt hingegen zunächst den Inhalt der Rede ins Auge, den Gedanken, wie er in der Thätigkeit des menschlichen Geistes seinen Grund hat, und sucht dann nachzuweisen, in welcher Form der Inhalt sich kund gibt und ausprägt. Die alte Grammatik geht von der Betrachtung der Form auf die Betrachtung des Inhalts, die neue umgekehrt von der Betrachtung des Inhalts auf die Betrachtung der Form. (S. XI) Sie will — nicht sowohl Sprachregeln, als vielmehr — **die Sprache verstehn** lehren. Es kann jemand die Sprache verstehn, ohne sich Rechenschaft von diesem Verständnis geben zu können; die Sprachlehre will dasselbe zum Bewußtsein erheben, sie will zu der innern Anschauung verhelfen: wie der Mensch geistig thätig ist, wenn er redet. (S. XIII) Es ist nicht möglich, zu diesem Bewußtsein zu gelangen, ohne daß dabei die geistige Kraft auf die naturgemäßeste und eindringlichste Weise gebildet würde. In dieser Meinung stellt die neuere Grammatik an den Schulunterricht die Aufgabe, den Schüler die Sprache verstehn zu lernen, während das richtige Sprechen und Schreiben die Aufgabe der ältern ist. — Jedermann im Volke soll die für das Volk geschriebenen Bücher, soll seine Prediger, seine Gesetze sprachlich verstehn; dieses ist unerlaßlich. Er soll sich auch mündlich und schriftlich im Hochdeutschen richtig und geläufig ausdrücken; dieses muß man zu erstreben suchen. Das Verständnis der Sprache ist an und für sich Zweck und eigentlicher und nächster Zweck des Sprachunterrichts und nicht bloß Mittel zum richtigen Schreiben und Sprechen. (S. XVI) „„Es gibt nur eine wahre, den Gesetzen des Geistes angemessene Methode, künstlich, durch Unterricht zur Entwickelung einer gründlichen Allgemeinheit und Einheit der Kenntnis bei dem Lehrling mitzuwirken. Und diese eine Methode ist: vom Einzelnen und Vielen, als der breiten Basis, zur Einheit des Prinzips allmählich aufsteigen und in einzelnen kleineren Kreisen, die der Lehrling bald zu übersehen vermag, das Eine im Vielen finden und das Eine wieder in dem Vielen suchen zu lehren.““[1]) (S. XVII) Es ist das System der Sprache, was man den Schüler soll auffinden und entdecken lassen. Regeln finden zu lassen, wie sie die alte Grammatik gab, das ist für den Geist nicht viel ersprießlicher, als die Regeln ohne Erkenntnis ihrer Gesetzlichkeit auf gutem Glauben anzunehmen, um sich nach ihnen beim Sprechen und Schreiben zu richten.“

Diese methodische Theorie Honcamps ist vor allem darin einseitig, daß jeder andere Zweck des Unterrichts als die formelle Bildung des Schülers als Nebenzweck zu betrachten sei, und daß die Aufgabe des Sprachunterrichts, den Schüler das Hochdeutsche richtig sprechen und schreiben zu lehren, nicht ganz abzuweisen, aber erst in zweiter Linie zu berücksichtigen sei. Indessen haftet diese Einseitigkeit nur der Theorie an; in Wirklichkeit stellt

[1]) Niethammer.

Honcamp für die ganze Schulzeit fruchtbare Sprachübungen auf, die sich in drei konzentrischen Kreisen für die Unter-, Mittel- und Oberklasse der Volksschule gruppieren, und bei denen das sogenannte Sprachverständnis denn doch nur als Mittel zu dem Zwecke des Einübens erscheint. Der Stufengang ist entschieden richtiger als bei Wurst, der viel zu früh auf die vollständige Einübung seiner logischen Kategorien im Satze losgeht. So läßt Honcamp in der Unterklasse nur Subjekt und Prädikat in einfachen Sätzen und dann Dingwörter, Zeitwörter und Eigenschaftswörter unterscheiden. Überall sieht man, daß nicht das grammatische Schema für den Schüler die Hauptsache sein soll, sondern daß dasselbe nur dazu dient, die Übungen in passender Weise zu gruppieren und sie so auch für den Schüler übersichtlich zu machen. Überdies findet man bei ihm nicht die Beckerschen Spitzfindigkeiten, die nur der Theorie der allgemeinen Grammatik ihr Dasein verdanken, und andrerseits kennt Honcamp zu gut das Wesen der Dialekte, als daß er wie Becker und Wurst meinen sollte, das „Sprachverständnis" genüge schon, den Schüler von dem Sprechen seiner wirklichen Muttersprache hinüberzuleiten zur Anwendung der hochdeutschen Büchersprache. Doch darauf kommen wir weiterhin wieder zurück.

* *
*

Noch ein Jahr vorher, ehe Honcamps „Leitfaden für die Sprachbildung" erschien, begann **Lorenz Kellner** (geb. 29. Januar 1811 zu Heiligenstadt in der Provinz Sachsen, 1833 Lehrer zu Erfurt, 1836 Seminarlehrer zu Heiligenstadt, 1848 Schulrat zu Marienwerder, 1855 zu Trier, 1885 pensioniert) ein anderes methodisches Moment in den Vordergrund zu stellen. Sein „Praktischer Lehrgang für den gesammten deutschen Sprachunterricht" erschien als „Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer an Volksschulen, Bürgerschulen und Seminarien." Der Inhalt der vier Teile ist jedesmal auf dem Titel bezeichnet: I. „Die Denkübungen, als Vorschule des schriftlichen Gedankenausdrucks, und die Methodik des höheren Leseunterrichtes enthaltend. Erfurt 1838." II. „Den ersten Theil des grammatischen Sprachunterrichtes, verbunden mit fortgesetzten Denkübungen, enthaltend. — 1838." III. „Enthaltend die Stilschule, zugleich eine Fortsetzung des Kursus in den Denkübungen. — 1839." IV. „Enthaltend den zusammengesetzten Satz als zweiten Theil des grammatischen Unterrichts, hiermit verknüpfte fortgesetzte Denkübungen und eine kurze Grammatik nach Beckers Grundsätzen. — 1840."

Auch nach Kellner („Allgemeine Einleitung in die Zwecke des Sprachunterrichts und dessen Methode" im I. Teil) hat der Sprachunterricht in der Volksschule „besonders den Zweck zu verfolgen, daß der Schüler durch ihn in den Stand gesetzt werde, seine Muttersprache [!] zu verstehn". Auf den Einwand, „daß selbst das Kind sie schon mit zur Schule bringe, daß also das Sprachverständnis als etwas Vorauszusetzendes nicht in den Kreis der Schule gehöre", fragt er: „Ist aber nicht ein Unterschied zwischen Bücher- und Volkssprache, zwischen der Sprache des Gebildeten und der des Pöbels? [!!] Wieviele Tausende verstehn nur die Pöbelsprache!" Trotzdem bleibt Kellners Hauptforderung: „Befähige vor allem deine Schüler zum Verständnisse ihrer Muttersprache!" Jedoch Beckers Sprachverständnis und Kellners Sprachverständnis sind sehr verschiedene Dinge. Auf die Frage: „Wie bringt man überhaupt seine Schüler zum Verstehn der Sprache?" antwortet Kellner: „Soll jemand von einem Hause, einer Straße, Blume u. s. w.

eine richtige Vorstellung bekommen, so ist der beste und unfehlbarste Weg der, daß man ihn den betreffenden Gegenstand recht **anschauen** oder mit dem Gesichtssinne recht auffassen läßt. Darin liegt die Antwort. Sprache ist ein Produkt des Geistes und will als solches wieder mit dem Geiste aufgefaßt werden. Übe man daher seine Schüler im Auffassen mit dem Verstande und Gedächtnisse. Thut man dies, so ist die Aufgabe gelöst. Die Schüler müssen Sinn und Form oder, was dasselbe ist, Begriff und Wort verstehn. Dazu werden sie durch **Anschauung** gebracht. — Dadurch, daß der Schüler ein vorliegendes Musterstück oder einen Satz ganz erfaßt und eine wahre Erkenntnis davon bekommt, wird ihm ein ganz ungemeiner Nutzen zuteil." — „Bei der auf dem Felde der Grammatik zu treffenden Auswahl" leiten Kellner „folgende Grundsätze: 1. Nur das Grammatische hat Wert, in dessen Entwickelung, Veranschaulichung und Feststellung etwas Bildendes für den Geist liegt, und was dem Sprachverständnisse, insofern es die schwereren Beziehungen der Begriffe auf einander deutlich macht, förderlich ist. 2. Aus dem grammatischen Teile der Sprache ist für Volksschulen noch das näher zu berücksichtigen, was der Rechtschreibung als Basis dient und endlich 3. besondern provinziellen Sprachfehlern [!] entgegen kämpft. Hier ist Gründlichkeit, aber immer noch mehr Übung nötig." — Im Vorworte zum II. Teil sagt Kellner: „Wodurch sich mein Lehrgang von andern unterscheidet, ist dies: a. er nimmt zur Anschauung gewisse Musterstücke und benutzt b. diese zu fortgesetzten, das Sprachverständnis fördernden Denkübungen, c. er reiht an die Satzlehre alles, was aus der Grammatik für die Schule gehört, d. er berücksichtigt immer, wo sich Gelegenheit darbietet, die Orthographie und Interpunktion, sowie e. das Lesen mit Ausdruck."

Bei der praktischen Ausführung im II. und IV. Teil, welche uns hier nur interessieren, werden an jedes Musterstück, das übrigens meist von Kellner selbst verfaßt, sonst wenigstens stark verändert ist, zweierlei Übungen angeknüpft, die unter den Rubriken „logisches Verständnis" und „grammatisches Verständnis" gruppiert sind. Die das letztere bezwecken sollen, lassen weder einen durch das grammatische Schema, noch einen durch methodische Rücksichten gebotenen Stufengang erkennen.

An der Hand des Nackeschen, später Lübenschen „Pädagogischen Jahresberichtes", in dem Kellner bis zum XVIII. Bande (1866) die auf dem Gebiete des Sprachunterrichts erschienenen Bücher besprach, ist man in der Lage, dessen weitere Entwickelungsphasen zu verfolgen, deren letzte ihm gestattete, die Leistungen von solchen auf das günstigste zu beurteilen, die von seinen ursprünglichen Anschauungen durchaus abweichen. Doch ist das Lavieren des andern Chorführers seiner Richtung kürzer darzulegen. Ich meine

Friedrich Otto (geb. 18. April 1806 zu Kindelbrück in Thüringen, 1826 Lehrer am Königl. Taubstummen-Institut zu Erfurt, 1840 Rektor der Knaben-Bürgerschule zu Mühlhausen i. Th., gest. das. 17. Febr. 1876), der erscheinen ließ: „Das Lese-Buch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisirenden Unterrichts in der Muttersprache. Eine Anleitung für Lehrer in einer Reihe sprachunterrichtlich bearbeiteter Lesestücke. Erfurt 1844."

Dieses Buch macht nach dem Vorworte zuerst den Versuch, den Gedanken, „daß in der Volksschule das Lesebuch Grund- und Mittelpunkt des gesamten Unterrichts in der Muttersprache [!] sein müsse", „in seiner Totalität zu er-

fassen und alle seine Momente in gleicher Berechtigung neben einander zu einem zusammenhängenden Ganzen sich ausarbeiten zu lassen." Nach der Einleitung setzt „die beschriebene Behandlung der Lesestücke einen Elementar-Unterricht voraus, der dem Schüler durch Sprechen, Schreiben und Lesen die Formen der Büchersprache angeeignet [!] und ihn dadurch unterrichtsfähig gemacht hat. Sie will die Sprachbildung des Schülers dahin steigern, daß er sich dessen klar bewußt ist, was er sagt, und warum er so sagt; daß er sich nicht bloß mit dem Munde, sondern auch mit der Feder der Schriftsprache mit Folgerichtigkeit bedient, und daß er durch Lesen in die verschiedenen Kreise des Wissens sich einzuführen vermag. — Die Behandlung der Lesestücke[1]) machen folgende Übungen aus, von denen auch in der geringsten Dorfschule keine ausfallen darf: 1. Einführung in das Verständnis, 2. Lesevortrag des Stückes, 3. Memorieren und freier Vortrag desselben, 4. Erörterung der Rechtschreibung und Satzzeichnung, 5. Niederschreiben desselben aus der Erinnerung. — Grammatik zu üben, dazu hat der Lehrer bei der Interpretation der Sprachstücke und den orthographischen Erörterungen vielfach Gelegenheit und Aufforderung. — Ein abstrakt-systematisierender grammatischer Unterricht gehört nicht in die Schulen. — In der Volksschule, die ja keine fremde Sprache lehrt, sollte man jeder Terminologie, außer der, die sich von selbst [!] bildet, entsagen und es als einen Grundsatz anerkennen, daß die Muttersprache nur mit den Mitteln gelehrt werden kann, die sie selbst darbietet. Sind Unterschiede aufgezeigt worden, so wird sich auch in der Sprache ein Wort finden, in welcher sich die Erkenntnis einrahmen läßt, auch ist's nur Gewinn, wenn die Sache stets nur in einer Umschreibung reproduziert werden muß. Ausgehend von der Vergleichung vorliegender Ausdrücke und fortgehend zu ihrer bewußten Unterscheidung, hat die Volksschule aus der Grammatik nur das in ihren Unterricht zu ziehen, was das Verständnis der Rede und den folgerichtigen Gebrauch der Sprache direkt fördert. Ihr Unterricht wird dadurch eine Verdeutlichung und eine Reinigung des Sprachgefühls." — Es bedarf noch der Hervorhebung, daß Otto den Ausdruck auf dem Titel: „eines nicht grammatisierenden Unterrichts" als eine Demonstration[2]) bezeichnet und dann hinzufügt: „Dieselbe hat aber nicht den grammatischen Unterricht im Auge, sofern er auf dem Wege der Vergleichung die Gesetze der Sprache, ohne welche kein Mensch spricht, dem Schüler zum Bewußtsein bringt, sondern einen Unterricht, der auf allen Stufen nach grammatischen Subtilitäten hascht, eine nutzlose Kunstsprache einübt, eine Handvoll besonders zugeschnittener Sätze mit fadem Inhalte hin- und herwirft, durch jahrelanges Bemühen die Lehre vom einfachen Satze dennoch nicht bewältigt und, wenn er das Lesebuch zu Grunde legt, über ein Fragen nach den Redeteilen und den Satzverhältnissen nicht hinauskommt." — Trotz alledem und alledem heißt es auf der vorletzten Seite des Buches: „Das schließt aber nicht aus, daß man die Schüler die bei Zergliederung der Lesestücke in unzusammenhängender Weise erlangten Kenntnisse von Zeit zu Zeit oder am Ende des Kursus einmal vereint auftreten und sie dann ordnen und zusammenstellen lasse. In solcher Absicht zergliedert man grammatisch einen ausgebildeten einfachen oder einen zusammengesetzten Satz nach verschiedenen Gesichts-

---

[1]) Otto und Splittegarb knüpfen beide ihre ersten Übungen an die Fabel vom durstigen Star. Diese steht aber bei den beiden in verschiedener Fassung.

[2]) Diese fiel in der 2. Aufl. 1846 weg, wo es nur noch heißt: „eines bildenden Unterrichtes".

punkten. Diese können sein: 1. die Art der Wörter, 2. die Form der Wörter, 3. die Bildung der Wörter, 4. die Art, Stellung und Verhältnisse der Sätze, 5. die Interpunktion." — — In den nachfolgenden Auflagen wurde das Buch vollständig umgestaltet; die logische Behandlung der Lesestücke und die Benutzung derselben zu Übungen in der mündlichen und schriftlichen Darstellung wurden immer planmäßiger und dadurch gewiß für lange Zeit mustergültig; das Prinzip, den Lesestoff in ungetrennter unmittelbarer Folge die drei Stadien der Auffassung, der inneren Verarbeitung und zweckbewußten Verwendung durchgehn zu lassen, wurde klarer herausgearbeitet; daneben aber verlor sich — zum großen Gewinn für das Buch — allmählich das grammatische Beiwerk, das bei der „nichtgrammatisierenden" Methode immerhin „nicht ausgeschlossen" war. In der 4. Aufl. 1853 führt es nur am Schlusse die unterrichtliche Behandlung der Satzgliederung vor, und in der 6. Aufl. 1863 gibt es nur noch im Anhange onomatische Erörterungen und Übungen; sonst ist von Grammatischem, außer etwa Unterschied der drei Personen, der direkten und indirekten Rede u. dgl., was rein stilistischen Zwecken dient, im ganzen Buche nicht mehr die Rede. — 1853 sagt ferner Otto noch betreffs des grammatischen Unterrichts: „1. Das Lesebuch vermittelt den reichen und fleißigen Umgang mit der Schriftsprache, durch den die unerlaßliche Voraussetzung für die grammatische Kenntnis und Einsicht sich bildet. — 2. Sobald die Schriftsprache des Schülers Sprache geworden [?], ist es für die Behandlung des grammatischen Unterrichtes eine Frage von untergeordneter Bedeutung, ob dabei das Lesebuch zur Grundlage gemacht wird, oder ob eine besondere Beispielgrammatik die Basis bildet. — 3. Was der Schüler in geordneter Folge von dem Baue der Sprache und ihren Formen erkannt hat, soll er auch in der Folge wieder erkennen, in der es die zusammenhängende Rede darbietet. Die Übungen dieser Art werden an Lesestücken angestellt und durch sie ein grammatisches Verständnis derselben erzielt." 1863 endlich erklärt Otto: „Da die Anknüpfung der Grammatik in befriedigender Weise nur geschickten Händen und einer sorglichen Vorbereitung gelingt, so hat sie allezeit viel Gegner gefunden, und man zieht es vor, dem grammatischen Unterrichte statt des Lesebuchs eine geordnete Sammlung von Beispielen, hauptsächlich unserem Sprichwörterschatze entnommen, zu Grunde zu legen. — Es leuchtet ein, daß die Frage, ob Anknüpfung der Grammatik an das Lesebuch oder nicht, für den Unterricht, welcher in der Fortpflanzung der hochdeutschen Sprache seine Aufgabe sieht, ohne praktische Bedeutung ist." Und damit sehen wir denn Otto auf dem richtigen Standpunkt angelangt, daß die Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts die Fortpflanzung der Büchersprache ist, und daß es dazu allerdings nicht eines abstrakt-systematisierenden, wohl aber eines planmäßigen Unterrichtes, planmäßiger Übungen bedarf.

Die historische Gerechtigkeit fordert für **Kellner** und **Otto** die Anerkennung, daß sie, wenn auch nur in Nachahmung der einseitigen Richtung des Franzosen Joseph Jacotot[1]), neben die praktische Einübung, wie sie bei

[1]) Kellner sagt im „Pädagog. Jahresbericht" von Karl Nacke I. Jahrg. 1846 S. 102: „Es war in den ersten Jahren des vorigen Dezenniums, als Jacotots eigentümliches Unterrichtsverfahren die Aufmerksamkeit des pädagogischen Deutschlands mit Recht auf sich zog. — Mich interessierte es besonders, daß er an ein bestimmtes Buch, als an einen Mittelpunkt, den ganzen Unterricht anknüpfte und dabei den Grundsatz feststellte, daß der Schüler Eins wahrhaft erfassen, darauf aber alles Übrige beziehen müsse. Ingleichen interessierte mich der Umstand, daß Jacotot seinen Lese- und Aufsatzunterricht, sowie die Redeübungen ganz auf das Lesebuch, nämlich den ‚Telemach', basierte."

Scholz und **Diesterweg** im Vordergrunde stand, und neben die logische Behandlung der Spracherscheinungen, wie sie von **Wurst** und **Honcamp** gefordert wurde, den „geordneten Umgang“ mit der Sprache, die Anschauung richtiger und schöner Spracherzeugnisse stellten.

* * *

Die Aufgabe der Folgezeit bis in unsere Tage ist es, jene drei einseitigen Richtungen, die freilich jetzt noch ihre Vertretung finden, in der geeignetsten Weise zu vereinigen und so der Anschauung, der Erkenntnis, der Einübung gleichmäßige Berücksichtigung zu teil werden zu lassen. Doch ehe wir zeigen, wie man dieser Aufgabe zuerst nahe getreten ist, haben wir einer eigentümlichen Reaktion, einer beharrlich verteidigten Abweisung aller Grammatik aus der Volksschule zu gedenken. Wunderbarerweise hatte dieselbe einen gewissen Grund, sich auf den Begründer der deutschen Grammatik, auf Jakob Grimm, stützen zu können. Derselbe schreibt nämlich in der 1. Auflage des I. Teils seiner „Deutschen Grammatik“ (S. IX): „Seit man die deutsche Sprache grammatisch zu behandeln angefangen hat, sind zwar schon bis auf Adelung eine gute Zahl Bücher und von Adelung an bis auf heute eine noch fast größere darüber erschienen. Da ich nicht in diese Reihe, sondern ganz aus ihr heraustreten will, so muß ich gleich vorweg erklären, warum ich die Art und den Begriff deutscher Sprachlehren, zumal der in dem letzten halben Jahrhundert bekannt gemachten und gutgeheißenen für verwerflich, ja für thöricht halte. Man pflegt allmählich in allen Schulen aus diesen Werken Unterricht zu erteilen und sie selbst Erwachsenen zur Bildung und Entwickelung ihrer Sprachfertigkeit anzuraten. Eine unsägliche Pedanterei, die es Mühe kosten würde, einem wieder auferstandenen Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen; die meisten mitlebenden Völker haben aber hierin so viel gesunden Blick vor uns, daß es ihnen schwerlich in solchem Ernste beigefallen ist, ihre eigene Landessprache unter die Gegenstände des Schulunterrichts zu zählen.[1]) Den geheimen Schaden, den dieser Unterricht, wie alles Überflüssige, nach sich zieht, wird eine genauere Prüfung bald gewahr. Ich behaupte nichts anders, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört, und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingibt und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zu Macht kommen lassen will, verkannt werde.“ Diese oft als durch und durch irrtümlich erwiesene Anschauung gab verschiedenen Männern Veranlassung, über die eine und andere Art des grammatischen Betriebes in der Volksschule den Stab zu brechen; in den vierziger Jahren häuften sich aber die Stimmen, die jeglichen Unterricht, der Grammatisches herbeizieht, in Anklagestand versetzten. Wir nennen nur zwei:

Ludwig Völter (geb. 16. Febr. 1809 zu Metzingen, Oberamt Urach, 1833 Inspektor und Lehrer der zu Winnenden vom Stadtpfarrer Heim gegründeten Anstalten: Schullehrerseminar, Taubstummenanstalt u. s. w., 1839

[1]) „In Wirklichkeit aber verhält sich die Sache gerade umgekehrt. Die Griechen und Römer haben von dem Zeitpunkt an, in welchem sich bei ihnen eine Litteratursprache ausgebildet hat, auch ihren Kindern grammatischen Unterricht in der eigenen Landessprache erteilen lassen. Und was ‚die mitlebenden Völker‘ betrifft, so ist der grammatische Unterricht in der eigenen Muttersprache bei den Franzosen und Engländern ein wesentlicher Teil der Jugendbildung, und es genügt, darauf hinzuweisen, daß die kleinen Schulgrammatiken, die zum Unterricht in der Muttersprache bestimmt sind, bei jenen Völkern eine Unzahl von Auflagen erleben.“ Rud. v. Raumer: Gesch. der germanischen Philologie. München 1870. S. 655.

Anstaltsinspektor zu Lichtenstern bei Weinberg, 1850 Pfarrer zu Zuffenhausen bei Ludwigsburg) und

Eduard Bock (jetzt Regierungs- und Schulrat zu Liegnitz).

Ersterer sagt in einer ausführlichen Abhandlung seines „Süddeutschen Boten" 1848, Nr. 2—5 über „die Sprachunterrichtsnot in der Volksschule": „Fragen wir nach der Berechtigung der Grammatik in der Volksschule, so scheint uns die Frage nicht die zu sein, ob viel oder wenig Grammatik, sondern vielmehr, ob überhaupt Grammatik oder nicht. Und da sagen wir, wenngleich die Grammatik ein ‚animal superbum' ist, ohne Bedenken: gar keine Grammatik und sind der Meinung, daß im Sprachunterricht der Volksschule so lange kein Heil sein wird, als bis er die alten bisher betretenen Wege verlassen und mit der Grammatik gänzlich gebrochen haben wird. Man mißverstehe uns nicht. Wir wollen nicht alle und jede Beschäftigung mit der Sprachform aus der Volksschule verbannt wissen [!], wir verwerfen nur die grammatikalische, d. h. diejenige, bei welcher der Inhalt nicht in seinem Rechte bleibt, sondern sich bloß zur ‚Folie der Sprachform' hergeben muß, während die Erkenntnis der letzteren letzter Zweck ist. — Die grammatische Behandlung der Muttersprache [!] liegt ganz über dem Horizont, welcher dem Alter der Schüler der Volksschule zukommt. Sie leitet sie zur Reflexion über die Muttersprache an, setzt also ein Verhältnis zur Muttersprache voraus, bei welchem sie in solchem Grade etwas Innerliches und zum geistigen Eigentum geworden ist, daß man sich auch wieder aus ihr heraus zu versetzen, sich über sie zu erheben und sie sich zu objektivieren im stande ist. Dies ist bei dem Volksschüler noch nicht der Fall. — Der Stoff für den Sprachunterricht in der Volksschule ist und darf kein anderer sein als der Stoff aller übrigen Schulfächer, und der Stoff aller übrigen Schulfächer muß Sprachunterrichtsstoff sein. ‚Sprachunterricht' muß aus den Lektionsplänen ganz und gar verschwinden, das Wort darf in der Schule gar nicht gehört werden. Dennoch lehren wir die Sprache; aber wir lehren sie, wie sie die Natur lehrt, indem wir nämlich etwas anderes lehren."

An die letztangeführten Sätze Völters knüpft Bock (damals Seminardirektor zu Münsterberg) im „Schulblatt der evang. Seminare Schlesiens" 1852 Nr. 1 an und fügt hinzu: „Aller Unterricht soll Sprachunterricht sein und die ganze Schule die Sprachmutter der Muttersprache. Aber dennoch muß der Sprachunterricht ein besonderes Fach bleiben, weil in ihm der litterarische Stoff, wie wir ihn der Kürze halber nennen wollen, zu verarbeiten ist; nur verliert er seine frühere auf die Erlernung der Muttersprache berechnete Stellung und tritt mit den übrigen sachlichen Disziplinen auf ein und dieselbe Linie, daß ihm nämlich die Aneignung der im Lesebuche enthaltenen Stücke, die nicht in ein anderes Fach einschlagen, obliegt, sowie dem Religionsunterrichte und den weltkundlichen Fächern die Verarbeitung des ihnen zugehörigen Materials; die Sprachbildung und Sprachkenntnis dagegen ist ein ihnen allen gemeinsamer Zweck."

Die schlagendste Kritik über diese und ähnliche Auslassungen hat **Heinrich Burgwardt** (geb. 22. Mai 1815 im Gute Lindau im südl. Schleswig, seit 1836 Elementarlehrer im Städtchen Heiligenhafen, 1838 in Ottensen, 1842 Ober-Elementarlehrer in Altona, 1846 bis Herbst 1849 Hauptlehrer der Bürgerschule zu St. Nikolai in Flensburg, seit Ostern 1850 Rektor und Inspektor der Bürger- und Volksschule zu Wismar) in seinen „Morgenstimmen eines naturgemäßen und volkstümlichen Sprach- und

Schulunterrichts in niederdeutschen Volksschulen. Leipzig 1857" geübt, auch dort gezeigt, wie Bock 1853 unter einer andern Firma wieder das einschmuggelte, was er früher verworfen hatte. Er unterschied da nämlich zwischen Sprachlehre und Grammatik, nannte diese „eine abstrakte, systematische Darstellung der Regeln und Gesetze, des Organismus und der Bildung der Sprache", jene „die Belehrungen, wie sie sich an die Sprechübungen, das Sprechen und Lesen, die Erklärung sprachlicher Stoffe und die stilistischen Übungen als Hilfen unmittelbar anschließen", und erklärte: „Die Sprachlehre ist für die Volksschule nützlich und nötig; Grammatik aber ist vom Übel." [1])

Hier sei nur Jakob Grimm gegenüber ein Wort **Rudolf v. Raumers** (geb. zu Breslau 14. April 1815, 1846 ao., 1850 ord. Prof. zu Erlangen, gest. 30. Aug. 1876) angeführt, der sich über die vorliegende Frage in dem Vorwort des von ihm bearbeiteten Abschnittes „Der Unterricht im Deutschen" zur vierten Auflage der „Geschichte der Pädagogik. Von Karl von Raumer. Dritter Theil. Gütersloh 1873" (S. 104) folgendermaßen ausläßt:

„Gibt es überhaupt einen Schulunterricht in der Muttersprache? Diese Frage hatte Jakob Grimm mit Nein beantwortet. Ich sah mich genötigt, bei aller Verehrung meines unvergleichlichen Lehrers die Frage zu bejahen. Wenn Grimm erklärte, daß es „keine Grammatik der einheimischen Sprache für Schule und Hausbedarf gebe", so führte mich der Anblick des praktischen Lebens und die Geschichte der deutschen Grammatik gleichermaßen zu der Überzeugung, daß es eine Schulgrammatik unserer einheimischen Sprache gebe und geben müsse. Den Grund dieser Erscheinung fand ich in dem Vorhandensein einer gemeinsamen deutschen Schriftsprache. „Denn nicht die Mundart, die das Kind ohne Unterricht in seiner Familie erwirbt, sondern nur die Heranführung an das Verständnis oder auch an den Gebrauch der Schriftsprache kann Aufgabe der Schule sein." [2]) Die Ansicht Grimms von der unbedingten Naturwüchsigkeit der einheimischen Sprache paßt nur auf die Mundart. Dagegen sehen wir mit dem Aufkommen einer gemeinsamen Schriftsprache auch die Grammatik entstehn, und zwar die praktische Grammatik, welche lehrt, was der Schriftsprache gemäß ist, was nicht. Die deutsche Schulgrammatik hat also „die praktische Aufgabe, die naturwüchsige Mundart des Schülers mit der Schriftsprache vermitteln zu helfen" [3])."

Und hieran reiht sich ein Wort Honcamps, der in der 2. Auflage seiner „Vollständigen Anleitung" sagt:

(S. XXIX) „Die Mundarten weichen in den Lautverhältnissen, in den Formen des Ausdrucks, besonders aber in den syntaktischen Formen von dem Hochdeutschen mehr oder weniger, doch immer in solchem Maße ab, daß das Hochdeutsche von jemandem, der bloß der Mundart seiner Gegend mächtig ist, nur unvollkommen verstanden wird. — Wer nun aber glaubt", das Verstehn, Sprechen und Schreiben des Hochdeutschen „lerne sich in einer Volksschule so ziemlich von selbst, es bedürfe dazu keiner besondern planmäßigen Übungen, geschweige einer geordneten Anleitung, der kennt unsere Volksschulen nicht." Endlich gibt noch Honcamp die Richtung an, nach welcher eine solche „geordnete Anleitung" zu verlaufen hat. In seinen „Gedanken über den Unterricht in der Sprachlehre, nebst Erläuterungen, Fingerzeigen,

---

[1]) Morgenstimmen S. 89. Das Lesen dieses Buches muß übrigens auch jetzt noch dringendst empfohlen werden.

[2]) Rudolf v. Raumer citiert hier aus der 1. Ausgabe seiner Abhandlung 1852 S. 106.

[3]) Ebenda S. 107.

und Stufengängen für den Gebrauch der von mir herausgegebenen Anleitung zum Elementarunterricht in der Sprachlehre. Soest 1845" führt er aus, daß „kein anderes naturgemäßes Verfahren denkbar" sei, als die hochdeutsche Sprache unter Zugrundelegung der Volkssprache zu lehren, und daß „eine vollständige und ausführliche Übung der unbekannten Sprachformen durch die bekannten erforderlich ist, wenn das Sprachgefühl des Schülers für das Hochdeutsche in rechter Weise und ein für allemal soll gebildet werden. — Diejenigen Formen, die dem Hochdeutschen eigentümlich sind, müssen geübt und müssen lange und in solcher Weise geübt werden, daß der Schüler auch für sie ein festes Sprachgefühl gewinnt und sie verstehn und so richtig anzuwenden lernt, wie die Formen der Volksmundart. Aber das Unbekannte — die hochdeutsche Form — muß durch das Bekannte — die Form der Volksmundart — erkannt werden, d. h. derjenige Ausdruck der Volksmundart, welcher dem hd. Ausdruck entspricht, muß neben dem letztern vor die Anschauung gebracht werden und ihm zur Erklärung dienen." (S. 40)

Dieser Gedanke war schon auf Honcamps Veranlassung von **Th. Hegener** in dessen Schrift: „Über den Unterricht in der Schriftsprache, mit besonderer Rücksicht und in Anwendung auf den Schreib- und Leseschüler in niederdeutschen Volksschulen. Arnsberg 1843" und in dessen „Fibel zum Gebrauch beim Unterricht in der Schriftsprache. Arnsberg 1843" (das „Lese- und Schreibbildungsbuch für die mittleren Klassen" erschien erst 1850) zur Anwendung gebracht, und seitdem ist er, besonders in Niederdeutschland, vielfach ventiliert worden. In der Praxis wird er auch von vielen tüchtigen Lehrern, die den Wert und die Bedeutung der Dialekte zu würdigen verstehn, ausgeführt. Es scheint aber bei der oft engen lokalen Begrenzung der Dialekte schwer möglich, daß sich daran eine Litteratur über die im einzelnen verlaufende Behandlung knüpfe. Es ist daher nur erst eine, allerdings höchst beachtenswerte ausführliche Darstellung gegeben durch Heinrich Burgwardt in den: „Grundlagen und Aufgaben zur Übung im Hochdeutschen für die niederdeutsche Jugend. Leipzig 1859—1860." An dieses Buch knüpfte sich ein heftiger Streit zwischen seinem Verfasser und Kellner, der zum Schaden des letzteren ausschlug. Kellners Angriff befindet sich im XIII. Bande des (Lübenschen) „Pädagog. Jahresberichtes" (1861) S. 130—143; Burgwardts Verteidigung liegt vor in: „Der naturgemäße und instruktive Sprachunterricht in Volksschulen gegenüber dem analytischen und der Regierungs- und Schulrat L. Kellner in Trier als Berichterstatter und Kritiker —. Eine methodologische Erörterungs- und Verteidigungsschrift. Wismar 1863." Lesenswert ist Honcamps Besprechung beider in den „Rheinischen Blättern" Juli — August 1863.

* * *

Wir haben jetzt den Blick auf die vorher dargestellten einseitigen Richtungen zurückzulenken und zu zeigen, wie in den letzten vier Jahrzehnten die der Neuzeit zugefallene Aufgabe, abgesehen von der Frage über die Berücksichtigung der Volksdialekte, ausgeführt ist.

Der erste, welcher mit vollem Bewußtsein der Thatsache, freilich schon vor dem Erscheinen des Ottoschen Buches, alles Einseitige zu vermeiden sucht, ist

Friedrich Löw (geb. 30. Januar 1809 zu Dürrenberg (?), 1835 Seminarlehrer in Magdeburg, 1847 Lehrer an der städt. Bürgerschule, 1850 Rektor der 2. Bürgerschule daselbst, pens. 1880, gest. 18. Juli 1881 in Thale, be-

graben zu Magdeburg) in seiner „Anleitung zum Unterrichte in der deutschen Sprachlehre für Lehrer in Stadt- und Landschulen. Magdeburg 1841." Er stellt „an die Spitze jedes Paragraphen einige gleichartige Spracherscheinungen, weiset dann die Gleichartigkeit derselben nach und begründet auf diese die Kenntnis des Sprachgesetzes. Hat der Schüler das Sprachgesetz begriffen, so wird ihm ein Sprachstoff geboten, den er nach dem Sprachgesetze verarbeiten und gestalten muß, bis er das Gesetz mit Leichtigkeit anwendet." In der Vorrede zur 2. Auflage 1851 spricht er sich über Zweck und Betreibung des grammatischen Unterrichts noch ausführlicher aus: „Als unverlierbaren Gewinn aus den bisherigen lebhaften Verhandlungen dürfen wir die jetzt zum Gemeingut des ganzen Lehrstandes gewordene Überzeugung betrachten, daß eine genügende Sprachbildung der Schüler nicht durch grammatischen Unterricht allein erzielt werden kann, daß dieselben vielmehr angeleitet werden müssen, die Sprache noch unter anderen Gesichtspunkten aufzufassen als unter dem grammatischen, sie noch auf andere Weise zu handhaben als an dem Gängelbande grammatischer Regeln. Dagegen ist man nach kurzen Zweifeln doch wieder zu der Überzeugung gekommen, daß der grammatische Unterricht einen wesentlichen Teil des Sprachunterrichts ausmacht und kaum in irgend einer Art von Schulen ganz entbehrt werden kann. Über Zweck, Umfang und Methode des grammatischen Unterrichts gehn dagegen die Meinungen noch sehr weit aus einander. Als ein Mittel der bloß formalen Bildung, also als ein an sich gleichgültiges Substrat sogenannter Denkübungen möchte zwar wohl niemand mehr die Grammatik gebrauchen; ob sie aber mehr ein Mittel für das Sprachverständnis oder für den Sprachgebrauch sein soll, d. h. ob der Schüler durch Hilfe der Grammatik das, was er liest und hört, besser verstehn oder das, was er denkt, besser ausdrücken und gestalten lernen soll, darüber gehn, besonders in Beziehung auf den Unterricht in der Volksschule, die Ansichten aus einander. Ich selbst erkläre mich entschieden gegen die erstere und für die letztere Ansicht. Ich sehe den grammatischen Unterricht in der Volksschule lediglich für ein Mittel an, die Schüler zum zusammenhängenden schriftlichen Gedankenausdrucke zu befähigen, und würde aus jeder Schule, welche nicht die Absicht hätte, ihre Schüler zu diesem Ziele zu führen, den grammatischen Unterricht ganz und gar verbannen. — Für das Sprachverständnis, z. B. für das Verständnis des Lesebuches, ist der grammatische Unterricht ganz überflüssig. Das muß ein schlechter Lehrer sein, der zur vollständigsten Erklärung des Lesebuches der grammatischen Erörterungen nicht entbehren kann; das muß ein sehr wunderlich organisierter Schülerkopf sein, dem der konkrete Inhalt des Lesebuches weniger verständlich ist als die grammatische Abstraktion, welche ihm denselben erläutern soll[1]. — Nach meiner Überzeugung soll der grammatische Unterricht in der Muttersprache [!] den Schüler zum schriftlichen Gebrauche derselben befähigen helfen. — So wie nun aber jeder, der eine Kunst erlernen will, die Regeln, nach denen dieselbe betrieben werden muß, nicht bloß auf Treue und Glauben von seinem Lehrmeister oder Lehrbuche hinnehmen, sondern sie durch Betrachtung vollendeter und musterhafter Kunstwerke selbst finden soll, so auch der angehende Sprachkünstler. Die Sprachgesetze sollen ihm nicht zuerst als Regeln für sein eigenes Schreiben und Sprechen gegeben werden, sondern er soll kunstgerechte Sprache hören, lesen, betrachten und (natürlich an der Hand eines geschickten und

---

[1]) Löw hat hier die Herbeiziehung der grammatischen Kategorien zum Zwecke der Inhaltserklärung im Sinne, das „grammatische Verständnis", wie Otto sagt.

erfahrendn Keuners) die Gesetze des Sprachbaues an kunstgerechten Sprachgebäuden, also in ihrer konkreten Anwendung kennen lernen. Damit wird dann die eigene Übung Hand in Hand gehn. Sie wird, besonders im Anfange, wo noch wenige oder keine Sprachgesetze erkannt sind, den Charakter der Nachahmung und Nachbildung haben; jemehr aber die Kenntnis der Sprachgesetze hinzutritt, desto weniger wird dieses Nachbilden ein bloßes Probieren bleiben, desto sicherer und selbstgewisser wird der Schüler die Sprache handhaben, desto leichter wird ihm der Lehrer die begangenen Fehler zum Bewußtsein bringen können.

Dieser methodische Grundsatz ist ein zweiter unleugbarer Gewinn und ein fertiges Resultat der oben erwähnten Verhandlungen. Man drückt ihn sehr häufig in dem etwas gar zu konkret gefaßten Satze aus: Der grammatische Unterricht soll an das Lesebuch angeknüpft werden. Man geht bei dieser Formulierung des Grundsatzes von dem Gedanken aus, daß das Lesebuch diejenigen kunstgerechten Sprachprodukte enthält, an denen der Schüler die Sprachgesetze sich zum Bewußtsein bringen soll. Der Gedanke an sich ist richtig und auch vollkommen ausführbar, sobald der Schüler durch die Einführung in eine gewisse Anzahl vorbereitender grammatischer Begriffe auf einen Standpunkt gestellt ist, auf welchem ihn die Masse der in einem zusammenhängenden Lesestücke auftretenden Sprachformen nicht mehr so überwältigt, daß ihm dadurch die abgesonderte Betrachtung derjenigen, über welche er gerade belehrt werden soll, wesentlich erschwert, vielleicht unmöglich gemacht wird. —

Das Wesen der grammatischen Methode, die an das Lesebuch anknüpft, besteht nämlich darin, daß eine in sich logisch abgeschlossene Rede, ein Satzgefüge oder mindestens ein Satz zergliedert, das logische Verhältnis seiner einzelnen Teile zu einander und zu dem Ganzen erörtert und die diesem Verhältnisse entsprechende grammatische Form aufgewiesen und angeeignet wird. Schlägt der Unterricht trotz der Anknüpfung an das Lesebuch einen andern Weg ein, so ist die Anknüpfung an das Lesebuch nur eine scheinbare. Es wird dann ein beliebiges Stück aus dem Zusammenhange herausgesägt, von welchem es in der That nun ganz gleichgültig ist, ob man es im Lesebuche gefunden oder sonst wo aufgelesen hat; ja es ist dann vielmehr zu empfehlen, daß der Lehrer seine Beispiele selbst bilde und sich dabei lediglich von der Rücksicht auf die Prägnanz, mit welcher in denselben die in Rede stehende Form auftritt, leiten lasse. Jedenfalls wird es ihm so leichter werden, einen organisch geordneten grammatischen Lehrgang festzuhalten. —

Solche Beispiele, sie mögen nun in einer besondern Sammlung vorliegen oder vom Lehrer selbst nach dem gerade vorliegenden Bedürfnisse gebildet werden, sind übrigens auch denen unentbehrlich, die den grammatischen Unterricht im strengsten Anschlusse an das Lesebuch erteilen; denn um ein Sprachgesetz zu verdeutlichen, braucht man eine Reihe gleichartiger Spracherscheinungen, die man nicht in allen Winkeln des Lesebuches zusammensuchen kann, sondern aus dem eigenen Vorrate darreichen muß."

Mit diesen Ausführungen sind wir auf dem Höhepunkte der **methodischen** Doktrin angekommen: An einer Reihe gleichartiger Erscheinungen wird durch Anschauen und Vergleichen das Gesetz oder die Regel gefunden und begriffen, und das Erkannte wird durch Gestaltung eines gegebenen Sprachstoffes zur Einübung gebracht. Ein neuer, diese methodische Doktrin umgestaltender Gedanke ist seitdem nicht gebracht worden. Meinungsverschiedenheit herrscht ja nach wie vor noch darüber, ob den Kindern in der Schule ein Buch in die Hand zu geben ist oder nicht, ob ein solches Buch bloß die theo-

retischen Ergebnisse des Unterrichts zu enthalten habe, oder ob es nützlicher sei, einen methodisch gegliederten Übungsstoff zu benutzen u. s. w. Doch betrifft das eben nur die Manier, nicht die Methode. Was aber den grammatischen Unterricht seit Löw hier und da verändert hat, gehört der stofflichen Seite desselben an. Es konnte und durfte nicht ausbleiben, daß die historische Sprachforschung immer mehr die alten Anschauungen über das Wesen der Sprache beseitigte, den Sinn für das Werden und Wachsen derselben, für die Bedeutung der Dialekte gegenüber den je nach den verschiedenen sozialen Verhältnissen sich unterscheidenden Lagerungen der hochdeutschen Sprache öffnete und so Einfluß gewann nicht sowohl auf die Gruppierung der sprachlichen Formen, als auch auf die Ansicht über die Zwecke des Sprachunterrichts. Als den Hauptzweck desselben muß man immer die Überlieferung der hochdeutschen Sprache ansehen, das ist klar. Aber ist das Festhalten des Überlieferten nicht ein um so stärkeres, je mehr dasselbe als ein geschichtlich Gewordenes erkannt worden ist? Und so ergab sich als weiterer Zweck des Unterrichts, die Jugend einen Einblick thun zu lassen in die Gesetze der Sprachbildung und so das Sprachgefühl zu steigern. Allerdings sind wir noch weit davon entfernt, daß diesem Zwecke vielerorts Genüge geschehen könnte; die Seminare haben es leider bisher — von wenigen Ausnahmen abgesehen — noch nicht als ihre Aufgabe angesehen, ihre Zöglinge mit den dazu nötigen grammatischen Kenntnissen auszurüsten, trotzdem es an litterarischen Anregungen theoretischer wie praktischer Art nicht gefehlt hat.

* *
*

Es stellt sich für mich als unmöglich heraus, die nach den dargestellten methodischen Kämpfen erschienenen Bücher, welche als Hilfsmittel beim Unterrichte zu dienen bestimmt sind, streng gruppenweise zu scheiden. Ich gehe daher daran, die mir bekannten derartigen Bücher in der Reihenfolge ihres Erscheinens zu nennen und jedesmal eine kennzeichnende Bemerkung hinzuzufügen.

Ernst Innocenz Hauschild, ord. Lehrer an der Bürgerschule und außerord. Lehrer an der Nikolaischule zu Leipzig[1]): „Ausführliche deutsche Grammatik. Zugleich als Beleuchtung der nach Beckerschen Grundsätzen, namentlich von Raimund Jakob Wurst für die Volksschule bearbeiteten deutschen Grammatik. Nr. 1—6. Leipzig 1839—42." — Meist in katechetischer Form; breitspurig; nicht geeignet, dem Ansehen Wursts Abbruch zu thun.

Martin Eduard Preuß: „Deutsche Sprachlehre nach Doktor Beckers System, für Volksschulen und die untern Klassen höherer Lehranstalten. Mit vielen Aufgaben zur Beförderung eines sprachrichtigen Gedankenausdruckes. Minden und Leipzig 1842." — Enthält viel mehr Übungsaufgaben als Wurst.

H. Meuser: „Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache in Volksschulen. Bremen 1842." „H. Meusers Hülfsbuch beim Unterricht in der deutschen Sprache. Für Volksschulen und die unteren Klassen höherer Lehranstalten. 3. Aufl. von H. Plate, Lehrer an der Bürgerschule in Bremen. Bremen 1868." 4. A. 1880. — Reichhaltiger Übungsstoff, nicht methodisch gruppiert.

---

[1]) Die dem Namen ohne Klammern beigefügte Angabe der Lebensstellung ist im folgenden immer nur dem Titel des Buches entnommen.

Karl Ferdinand Ronnig, Prediger zu Dom-Havelberg und Rektor der Königlichen Domschule daselbst: „Kleine deutsche Sprachlehre. Ein Handbüchlein des deutschen Sprachunterrichts für die Schüler der Elementar- und Bürgerschulen nebst einigen Belehrungen über das Lesen mit Ausdruck. Berlin 1842.“ — Bekanntlich in den Regulativen empfohlen.

Ludwig Wangemann (früher Direktor der Real- und Bürgerschulen in Bautzen, jetzt Königl. Bezirksschulinspektor in Meißen): „Anweisung zum Gebrauche des Hilfsbuches. Leipzig 1843.“ — Später unter verändertem Haupttitel. Die 5. Aufl. 1882 heißt: „Der elementarische Sprachunterricht als sprachlicher Anschauungsunterricht durch die drei Stadien des Sprechens, Schreibens und Lesens geführt.“ — Eine Kombination von Honcamp und Kellner.

Otto Schulz (geb. 17. Oktbr. 1782, 1812 Lehrer am Berlinisch-Kölln. Gymn., 1826 Provinzial-Schulrat der Prov. Brandenburg, gest. 17. Oktober 1849): „Zur deutschen Grammatik. Ein Leitfaden für den grammatischen Unterricht in Volksschulen. Berlin 1843.“ [2. Aufl.:] „Deutsche Sprachlehre für Volksschulen, Präparanden-Anstalten und Schullehrer-Seminare. Berlin 1844.“ 3. Aufl. 1845. 6. Aufl. 1854.

Des Verfassers „Absicht war, den Lehrern an Stadtschulen, Seminaren und Präparanden-Anstalten ein Buch in die Hand zu geben, das die für den Volksunterricht passenden Lehren der Grammatik in einer faßlichen Form zusammengestellt und dem Schüler die Übersicht und Wiederholung der grammatischen Kenntnisse, die ihm der Leseunterricht gab, erleichtern könnte.“ Methodische Erörterungen von Otto Schulz liegen vor im Schulblatt der Provinz Brandenbung vom J. 1837, 1840, 1842 und in der „Verfügung des Königl. Schul-Collegii der Provinz Brandenburg vom 13. Julius 1844, den Sprach-Unterricht in Volksschulen betreffend, nebst erläuternden Beilagen.“ Sein Prinzip war: Anschluß an das Lesebuch, aber im einzelnen nähert er sich dem Löwschen Standpunkte, ohne dessen Sicherheit und Klarheit zu erreichen.[1])

J. H. Ch. Seffer, Inspektor des Schullehrer-Seminars zu Alfeld: „Erstes“ — „Zweites Hülfsbuch beim Unterrichte in der deutschen Sprache für Kinder in Elementarschulen. Zweite Auflage. Hannover 1844.“ — In Scholzscher Manier.

S. Mauer: „Der treue Lehrmeister der deutschen Sprache. Theoretisch-praktische Sprachlehre in kindlich faßlicher Darstellung für Bürger-, Töchter- und Landschulen und zum Selbstunterricht. Braunschweig 1844.“ — Ebenso.

Gustav Adolf Riecke, Rektor des Schullehrerseminars in Eßlingen: „Anleitung zur methodischen Behandlung der ‚Sprachmusterstücke, als Grundlage eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache‘. Reutlingen 1846.“ „Sprachmusterstücke u. s. w. 1845.“ — Höchst anerkennenswert sind seine Belehrungen aus dem Gebiete der Onomatik und Synonymik; leider werden diese auch jetzt noch sehr vernachlässigt.

August Ferdinand Crüger, Seminardirektor, Prediger und Schulinspektor zu Neuzelle: „Über den Unterricht in der Muttersprache. Eine Berathung, denjenigen Lehrern der deutschen Volksschule, welche durch die neuere Gedankenbewegung über den genannten Gegenstand in Verlegenheit gerathen sind, ge-

---

[1]) Vgl. Friedr. Löw: „Der Unterricht in der Muttersprache und die Verfügung des K. Schulkollegiums u. s. w. Magdeburg 1846.“

widmet. 1846." — E. schließt sich im wesentlichen an Otto Schulz an und gibt eine Reihe von Lehrproben und einen Lehrgang; auf die Wortbildungslehre legt er ein besonderes Gewicht.

Christian Otto Handel, ev. Pfarrer zu Markt-Borau: „Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen. Oder: Consequent durchgeführte Methode, den gesammten deutschen Sprachunterricht mit Einschluß der schriftlichen Aufsätze, Denk- und Redeübungen an gegebene Musterstücke zu knüpfen. Neisse 1846." Ein ausführlicher Lehrgang für ein Jahr.

Matthäus Zeheter, erst. Lehrer und Präfekt am königl. Schullehrer-Seminar in Eichstätt: „Satzlehre. Zum Behufe eines gründlichen und fruchtbaren Unterrichtes in der deutschen Sprache bearbeitet. Nördlingen 1849." — Ein Stufengang für drei Klassen, nicht wesentlich von der Weise Honcamps verschieden.

Johann Georg Friedrich Pflüger (Vorsteher der höhern Töchterschule zu Pforzheim, Großherz. Badischer Oberschulrat, gest. 23. Oktbr. 1869): Geordnete Sammlung von Mustersätzen für den Unterricht in der deutschen Sprache. Für gehobene Volksschulen, Bürger- und Töchterschulen, Realschulen, Seminarien 2c. bestimmt. Leipzig 1850." 3. A. 1868.

Die Absicht des Herausgebers ging „zunächst dahin, Lehrern und, wo es möglich ist, auch Schülern ein recht vollständiges Beispielbuch für alle die Formen des zusammengesetzten Satzes an die Hand zu geben, welche vorher in einem zusammenhängenden Lesestück bei Zergliederung desselben erkannt worden sind, und in denen der Schüler befestigt werden soll, um sich ihrer vorkommendenfalls mit Leichtigkeit bedienen zu können."

Hermann Bohm (Vorsteher einer Privatschule in Berlin, geb. 14. Jan. 1824 zu Brunne bei Fehrbellin, gest. 1. Jan. 1886) und

Wilhelm Steinert (dsgl., geb. 17. Aug. 1818, gest. 13. Novbr. 1871): „Kleine deutsche Sprachlehre. Berlin 1851." 33. A. 1882. — Bekanntlich auch durch die Regulative empfohlen.

Ch. L. Schuler, Präceptor in Stuttgart: „Sprachheft des Elementarschülers. Stuttgart 1851." 4. Aufl. 1865. 8. Aufl. 1879. — Ein bei weitem nicht ausreichender Übungsstoff.

Johann Nepomuk Kelle (zu München): „Vollständiges Lehrbuch der deutschen Sprache mit Aufgaben. Namentlich zum Schulgebrauche bearbeitet. Regensburg 1851." — Der Verf. will einen neuen Weg einschlagen, versieht aber nur alte Formen mit erneuertem Aufputz.

Ferdinand Hermes (geb. 23. Febr. 1820 zu Berlin, Lehrer an der Vorschule des Friedr.-Wilh.-Gymn. zu Berlin, 1864 Vorsteher einer höh. Mädchenschule daselbst, gest. 1. März 1881): „Unsere Muttersprache in ihren Grundzügen nach den neueren Ansichten dargestellt. Berlin 1852." 10. A. 1881. — Dem Verf. war „nicht so sehr der Lehrgang als die Darlegung des wissenschaftlich geprüften Stoffes Hauptsache, zu deren Gunsten er überall da entschied, wo elementarische Entwicklung ihm Einheit und Gesetzmäßigkeit zu verdunkeln schien." In den neueren Auflagen ging der Verf., „den Fortschritten der Sprachwissenschaft folgend, vorzugsweise den Bedürfnissen höherer Lehranstalten nach", und darum gab er dann noch heraus: „Elementarlehre der Deutschen Sprache. (Für Mittelschulen.) Methodisch

dargestellt. Berlin 1870." — Der Verf. hat das Verdienst, als der erste einiges aus den Ergebnissen der Sprachwissenschaft für die elementare Behandlung verwertet zu haben.

Karl Ludwig Weitzel, Dekan und Bezirks-Schulaufseher in Kirchheim und Teck: „Grundlagen für den deutschen Sprachunterricht in der Volksschule, aus der Wort- Satz- Rede- Schreibe- Lese- und Aufsatz-Lehre für die Hand des Lehrers. Stuttgart 1853." — Das Buch war schon bei seinem Erscheinen veraltet.

Karl Ramshorn, Direktor der III. Bürgerschule in Leipzig: „Der deutsche Sprach-Unterricht in seiner Abstufung in den verschiedenen Klassen von Bürger- und Volksschulen, zunächst für die sechs Hauptklassen der III. Bürgerschule in Leipzig bestimmt. I—VI. Klasse. Leipzig 1854." — Kleine Heftchen mit schematischen Übersichten und Übungsaufgaben.

August Lüben (geb. 28. Januar 1804 zu Golzow bei Küstrin, 1829 Lehrer an der Bürgerschule in Aschersleben, 1850 Rektor der Bürgerschule in Merseburg, 1858 Direktor des Lehrerseminars in Bremen, gest. 27. Oktbr. 1873 das.): „Ergebnisse des grammatischen Unterrichts in mehrklassigen Bürgerschulen. Nach methodischen Grundsätzen geordnet und bearbeitet. Leipzig 1855." „Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht. Leipzig 1855." 4. A. 1875. — Seiner Zeit der methodisch richtigste Lehrgang.

J. Drieselmann, erst. Lehrer der Dom-Mädchenschule in Erfurt: „Die Deutsche Sprache in der Volksschule. Mit Bezugnahme auf das ‚Preußische Regulativ vom 3. Oktbr. 1854 über Einrichtung des Elementarschul-Unterrichts.' Erfurt 1855." — Ein in drei „Übungskreisen" gruppierter reichhaltiger Übungsstoff.

„Sprachliche Übungsstoffe für Schüler in Volksschulen. Erste bis Dritte Stufe. Gießen 1856." 5. A. 1875. — Einzelne Übungen bei weitem nicht zureichend, einzelne zwecklos.

Otto Lange (Prof. an der Augustaschule in Berlin): „Grundriß der deutschen Sprachlehre. Fünfte umgearbeitete Auflage von Neumann[1]): das Wissenswertheste aus der deutschen Sprachlehre. Berlin 1857." 25. A. 1876. 31. A. 1880 revidiert von Ludwig Berthold (Schulinspektor zu Berlin). 35. A. 1884. — Eine kurze schematische Übersicht.

C. Ullrich, erst. Hauptlehrer am reformierten Waisenhause zu Kassel: „Der Sprachunterricht in der Volksschule. Ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe, das Sprechen, Lesen und Schreiben in organischer Verbindung zu lehren. In entwickelnder Darstellung bearbeitet. Kassel 1857." — Ein dickes Buch mit vielen Lesestücken, an die grammatische Übungen in der Reihenfolge des Schemas und „reale Betrachtungen" angeknüpft werden.

Wilhelm Albrecht (Rektor in Güsten): „Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht in der Volksschule. Köthen 1857." 6. A. 1881. — Lehre und Übungen in der Reihenfolge des gramm. Schemas.

J. A. Fr. Schierhorn, Lehrer an der höheren Töchterschule zu Brandenburg: „Der deutsche Unterricht in einer Reihenfolge von Aufgaben nebst Erläuterungen, für Stadt- und Landschulen bearbeitet und auch

---

[1]) Mir nicht bekannt.

für die Hand der Schüler berechnet. Brandenburg 1857." 3. A. 1866. — Reichhaltiger Übungsstoff, aber methodisch nicht geschickt geordnet.

C. Reichelt, Lehrer am Modernen Gesamtgymn. zu Leipzig: „Die Muttersprache. Lehrbuch der deutschen Wort- und Satzformen. Für den Schulgebrauch bearbeitet. Leipzig 1858." — Kurze Belehrungen in schematischer Reihenfolge mit Übungsaufgaben.

C. Richter, Rektor in Guben: „Lehrgang für den grammatischen Unterricht in Volksschulen, in drei Stufen. Guben 1859." Drei kleine Heftchen, die Ergebnisse des grammatischen Unterrichts enthaltend.

Karl Kehr[1]): „Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Ein praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht in allen Klassen einer ungeteilten Volksschule. Gotha 1859." — Burgwardt nennt diese Schrift mit Recht „die einfachste und verständigste ihrer Art, eine recht glückliche Popularisierung von Ottos Anleitung." Das Buch ist nach und nach bedeutend erweitert; die 8. Auflage 1883, „Eine Methodik des deutschen Sprachunterrichts mit besonderer Berücksichtigung der ungeteilten Volksschule", ist aber „ein Neubau", in welchem „die vielfach verdunkelte Übersichtlichkeit und Einfachheit der Darstellung durch den früheren organischen Anschluß der Grammatik an die der Gesamtbetrachtung zu Grunde gelegten Lesestücke" beseitigt und „überall nach festem Plane streng synthetische Lehrgänge eingeführt" sind. — Für die Hand der Schüler schließt sich daran: „Schülerbuch. Enthaltend die deutschen Lesestücke und grammatischen Übungen zum praktischen Lehrgang" u. s. w. und: „Das Wichtigste aus der Orthographie und Grammatik in Regeln, Beispielen und Übungsaufgaben für die deutsche Volksschule 1881." Vierter Abdruck 1887.

Aug. Bährens, Pfarrer und Schulinspektor zu Gemen: „Kleine leicht faßliche Deutsche Sprachlehre für Schulen und den Selbstunterricht. Münster 1860." Schon beim Erscheinen veraltet.

Heinrich Stahl: „Deutsches Sprachbuch. Als Übungsheft zum Lesebuch bearbeitet. I. Heft. Für Mittelklassen. Wiesbaden 1860." Als Vorwort und Gebrauchsanweisung dazu: „Das Lesebuch in der Mittelklasse. Eine Begleitschrift zu dem deutschen Sprachbuch." „II. Heft. Für Oberklassen. 1867." — Ohne ausreichenden Übungsstoff, außer in den orthographischen Abschnitten.

Wübbe Ulrich Jütting (geb. 1825, zuletzt Seminardirektor in Erfurt, lebt pensioniert in Burg): „Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache in zwei parallelen Kursen für Schüler von 9—15 Jahren. Leipzig 1860." — Jetzt getrennt: „Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache für Schüler von 9—14 Jahren. 12. Aufl. 1883." „Lehr- und Aufgabenbuch für den Unterricht in der deutschen Grammatik. 5. Aufl. 1883." — Nicht stufenmäßig gegliedert. Sprachwissenschaftliche Studien sind verwertet.

J. G. Kutzner, erster Lehrer der evang. Stadtschule zu Hirschberg i. Schl.: „Hülfsbuch beim Unterricht in der deutschen Sprache in Volkslehranstalten, enthaltend das beim Anschluß des Sprachunterrichts an Lesestücke nöthige grammatische und stylistische Material, bestehend in Orthographie, Wort-, Satz-,

---

[1]) Biographische Notizen erscheinen an dieser Stelle unnötig, ja nicht einmal angemessen.

Betonungs-, Interpunktions-, Styl- und Verslehre, Geschäftsaufsätzen und Briefen, nebst einem Stoffvertheilungsplan für sechs aufsteigende Klassen. Methodisch bearbeitet. Berlin 1862." — „Hier und da sind methodische Winke gegeben, im allgemeinen aber ist es dem Lehrer überlassen worden, das aufgespeicherte tote Material je nach den Bedürfnissen seiner Schule und nach seiner eigenen Individualität lebendig zu machen." Sachlich schon damals veraltet.

A. Engelien: „Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. I. Teil[1]). II. Teil. Berlin." (1862.) Ende des Jahres 1886 die 78. und die 35. Aufl. —

In der Vorrede zur 2. Aufl. des II. Teils charakterisiert der Verf. kurz die hier oben ausführlich dargestellten drei einseitigen methodischen Richtungen und fährt fort: „Wer also über diesen Parteien stehn will, hat die Anschauung, die Erkenntnis, die Einübung gleichmäßig stark zu betonen, der hat keines dieser Momente vor den andern zu bevorzugen. — Ich habe versucht, von der ersten jener Richtungen mir die praktischen Übungen abzusehen, von der zweiten die Entwickelung der in der Sprache liegenden logischen Elemente und von der dritten den Anschluß an das Lesebuch." Eine weitere Ausführung des letzteren spitzt sich so zu: „Es bleibt wirklich nichts anderes übrig, als dem Lesebuche zu seinem Rechte zu verhelfen und für den deutschen Sprachunterricht ein eigenes Lesebuch zusammenzustellen. Ein solches liegt nun in meinem Leitfaden vor. Überall sind sinnvolle Sätze und ganze Musterstücke zu Gruppen vereinigt, welche eine gewisse sprachliche Erscheinung vollständig, ungestört und klar zur Anschauung bringen." — Inbetreff der Grundregel der Didaktik: Unterrichte stufenweise und planmäßig! sagt der Verf., daß er „sich bemüht habe, diese auch in aller Strenge durchzuführen.[2]) Der Stoff ist in [fünf] konzentrischen Kreisen verteilt und dadurch eine genaue Übersicht des jedesmal zu absolvierenden Klassenpensums bewirkt." — Wenn der Verf. in dem Vorworte zur letzten Ausgabe seiner „Grammatik der neuhochd. Sprache" 1883 unbeanstandet behauptet hat, daß er darauf bedacht gewesen sei, dieses Buch „auf der Höhe der Wissenschaft zu erhalten", so darf erwartet werden, daß auch sein Leitfaden nichts wissenschaftlich Unhaltbares enthalte, sowie daß die Lautlehre und Wortbildungslehre zweckentsprechende Berücksichtigung gefunden haben.

K. Stolte, Lehrer zu Stargard i. M.: „Praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache, in drei Stufen bearbeitet. Neubrandenburg 1860—63." Mit recht vielen praktischen Übungen, aber nicht stufenmäßig genug.

Ferdinand Horn, Lehrer an der höh. Töchterschule in Brandenburg a. H.: „Übungsschule in den Wort- und Redeformen der deutschen Sprache. Erstes und Zweites Bändchen. Erfurt und Leipzig 1862." 2. Aufl. als: „Schulgrammatik der deutschen Sprache in sechs Übungskursen. Leipzig"

---

[1]) Der Antrag auf Einführung dieses Büchleins in einer höhern Mädchenschule zu Berlin wurde auf Grund eines Gutachtens des Seminarlehrers Ferdinand Strübing vom Provinzial-Schulkollegium der Prov. Brandenburg (Provinzial-Schulrat Karl Bormann) im J. 1862 nicht genehmigt. Daraus erklärt sich, daß die Vorrede zum 2. Teil auf den Vorgänger Bormanns, auf Otto Schulz, Bezug nimmt.

[2]) K. Panitz im „Pädag. Jahresbericht" XIX. Band S. 558: „Der Lehrgang hat den Stoff nicht nach den gewöhnlichen Teilen der Grammatik (Lautlehre, Wortlehre, Satzlehre) auf die verschiedenen Unterrichtsstufen zu verteilen, sondern hat für jede Unterrichtsstufe aus allen Teilen der Grammatik ein solches Pensum auszuwählen, daß der natürliche Fortschritt vom Leichtern zum Schwerern inbetreff des gramm. Stoffes überall beobachtet, daneben aber den übrigen Seiten des Sprachunterrichts, besonders den schriftlichen Arbeiten, Rechnung getragen wird. Lüben und Engelien haben einen solchen Lehrgang in bester Weise für allgemeinern Gebrauch geliefert; ich selbst habe einen für eine vielklassige (gehobenere) Bürgerschule aufzustellen versucht."

[1878]. — Reichhaltiger brauchbarer Übungsstoff, aber kaum methodisch richtig gegliedert.

G. Keitel, Knabenschulmeister in Öhringen: „Leitfaden für den Unterricht in der Muttersprache in Volksschulen und andern niederen Lehranstalten, insbesondere auch für Schulpräparanden. Ein analytisch-synthetischer Sprachunterrichtsgang im Anschluß an Fibel und Lesebuch und an die amtlich[1]) festgestellte Rechtschreibung, mit Stilübungen und vielen Aufgaben, in vier fortschreitenden Cursen. (Mit in den Text aufgenommenen Sprachstücken.) Öhringen 1863." — Die methodische Abstufung ist kaum richtig.

J. Haug, Oberlehrer am Schullehrerseminar zu Gmünd, und **F. J. Hoos**, Volksschullehrer in Ravensburg: „Die Grammatik in der Volksschule. Ravensburg 1865." 2. A. 1868. — Ein kurz dargestellter praktischer Lehrgang.

K. Panitz (als Stadtschulrat in Leipzig gest. 3. Juni 1887), „Leitfaden für den Unterricht in der Grammatik der deutschen Sprache. Für vielklassige Bürgerschulen in fünf konzentrischen Kreisen bearbeitet. I. Kreis, für das dritte Schuljahr — V. Kreis, für das 7. Schuljahr. Leipzig 1866." In mehreren neuen Auflagen erschienen. Sehr gute Stufenfolge; Laut- und Wortbildungslehre dem Zwecke entsprechend und der Wissenschaft gemäß; Übungsaufgaben fehlen.

Thomas Kuznik: „Elementar-Sprachlehre. Das Wichtigste aus der deutschen Wort-, Satz- und Rechtschreibelehre u. s. w. Erster Teil: Sprachlehre. Der 2. Teil enthält: Aufgaben zu schriftlichen Aufsätzen. Leipzig 1866." 8. A. hrsggb. von Franz Schmidt, Seminarlehrer (1882). — Lehre und Beispiele.

Johannes Meyer (zu Schaffhausen): „Deutsches Sprachbuch für höhere allemannische Volksschulen. Erster — Zweiter Kursus. Schaffhausen 1866." Der Verf. sucht „die Gewandtheit der Sprache dadurch zu vermitteln, daß er die von der Mundart abweichenden Erscheinungen des Hochdeutschen besonders zu üben sucht." Er hat tüchtige Sprachstudien gemacht.

J. W. Sasse (Oberlehrer der vierklassigen Bürgerschule in Kuxhaven, jetzt erster Lehrer an der deutschen Schule in Archangel): „Vollständige Rektionslehre oder das Regieren der Haupt-, Verhältnis-, Eigenschafts- und Zeitwörter. Ein Hilfsbuch beim Unterrichte in der deutschen Sprache für Kinder in Bürger- und Volksschulen. Hannover 1866." 4. A. 1884. — Brauchbarer Übungsstoff nach der im Titel angegebenen Richtung.

Übungsschule in der deutschen Sprache. Herausgegeben vom Lehrerverein zu Hannover. I. Stufe. 1867. (10. Aufl. 1887.) II. Stufe. 1868. (8. Aufl. 1885.) III. Stufe. 1870. (5. Aufl. 1884.) — Ausführliche deutsche Sprachlehre. Zugleich vierte Stufe der Übungsschule in der deutschen Sprache. Hannover. Hahnsche Buchhandlung. 1885. — Verfasser ist Gause, Hauptlehrer der 1. Bürgerschule zu Hannover. Die genannte Buchhandlung hat den Verlag erst seit 1874 übernommen.

Karl Hugo Holtsch (damals Oberlehrer am Lehrerseminar zu Bunzlau, jetzt Seminardirektor in Oranienburg): „Sprachkundliches in der Volksschule. Ein Wegweiser für evangel. Volksschullehrer. (Im Anschlusse an den Auszug des Münsterberger Lesebuches.) Görlitz" [1867]. — Eine sehr anregende Arbeit; damals war aber des Verfassers Urteil noch nicht abgeklärt genug.

F. W. R. Fischer (Lehrer an der Viktoriaschule zu Berlin, pens., gest. 1885): „Leitfaden für den ersten Unterricht in der Deutschen Sprache. Zum

[1]) In Württemberg.

Gebrauch vornehmlich in Vorschulen, sowie in gehobeneren Volks- und niederen Bürgerschulen dargestellt. Berlin 1867." — 11. A. 1883. Eine kurze systematische Übersicht.

J. F. Hüttmann, Seminarlehrer in Stade, danach in Hannover: „Deutsches Sprachbuch. Methodisch geordnete Beispiele, Lehrsätze und Aufgaben für den Sprachunterricht in der Volksschule. Stade 1867." 13. A. 1883. „II. Teil 1873." 5. A. 1884. — Reicher Übungsstoff, aber trotz des Titels nicht methodisch gegliedert; sachlich viel Veraltetes.

J. Friedr. Guth, Musterlehrer, später Oberlehrer am Schullehrerseminar zu Nürtingen: „Leitfaden für den auf das Lesebuch basierten deutschen Sprachunterricht. Stuttgart 1867." — „Sprachunterrichtspläne für städtische Volksschulen" und „Landschulen", kurz dargelegt. — „Beispiel-Grammatik für Volks- und Mittelschulen. Nach amtlichen Verordnungen bearbeitet. Stuttgart 1876." — Nach dem grammatischen Schema.

Georg Luz, Oberlehrer in Biberach: „Der Sprachunterricht in der Volksschule. Ein Beitrag zur sachgemäßeren Gestaltung desselben. Wiesensteig 1867." 2. A. Basel 1876. — Darin: „Grundzüge der deutschen Grammatik. Ein gedrängter Leitfaden beim Unterricht in der Muttersprache für die Volksschule."

J. Fr. Dücker, Lehrer, später Rektor an der Mädchen-Mittelschule in Altona: „Erstes Sprachbuch. Aufgaben zur Erzeugung und Einprägung der leichteren Wortbilder und Sprachformen. Altona 1868." 15. A. 1879. „Zweites Sprachbuch. Aufgaben zur Einprägung der schwereren Sprachformen und des Wortsinnes. Altona 1869." 3. A. 1874. — Brauchbarer Übungsstoff.

Karl Wiegand, Bürgerschullehrer in Meiningen: „Kleine deutsche Sprachlehre auf der Grundlage des deutschen Sprichwortes. Für den Schulgebrauch bearbeitet und herausgegeben. Hildburghausen 1868." Der erste Teil des Büchleins enthält einen schematischen „Abriß der deutschen Sprachlehre", die „Ergebnisse" des Unterrichts, der zweite Teil „Beispiele aus dem deutschen Sprichwörterschatz".

H. Damm (jetzt Rektor und Lokal-Schulinspektor in Suhl) und **E. Niendorf** (Lehrer an der höh. Töchterschule in Eberswalde): „Leitfaden für den Unterricht in der Deutschen Grammatik. Ausgabe A Berlin 1868." 64. Tausend 1881. „Ausgabe B 1868." 60. Tausend 1881. — Eine schematische Übersicht des Lehrstoffes, aber durch Randbemerkungen auf fünf Stufen verteilt.

H. Damm: „Deutsche Beispiel-Grammatik, ein Hilfsmittel zur Erteilung des grammatischen Unterrichts. Langensalza 1868." 4. A. 1883. — Beispiele für die Satzlehre. — Hierzu füge ich sogleich desselben Verf. höchst dankenswertes Buch: „Familien Deutscher Wurzelwörter. Für den Schulgebrauch bearbeitet. Berlin 1883."

Albert Haesters: „Die Sprachübungen in den Oberklassen der Volksschule. Im Anschlusse an ‚Haesters' Lehr- und Lesebuch für die Oberklassen der Volksschule' bearbeitet. Ein methodisches Handbuch für den Lehrer. (Hierzu ein „Übungsbuch für die Schüler. Essen 1868." — Die Übungen sind meist mechanischer Art.

Eusebius Schmidt (Vorsteher einer Privatschule zu Berlin, in den Ruhestand getreten, gest. 26. Juni 1883 zu Landsberg a. W.): „Die deutsche Satzlehre, eine Handreichung an die Schule. Berlin 1868." „Die deutsche Satzlehre zum Schulgebrauch und Selbstunterricht. Zweite Auflage. Berlin 1880." — Eine selbständige tüchtige Arbeit; Einzelheiten erinnern an August Lehmann (S. 358).

B. Mushacke, Direktor der städtischen Schulen in Großenhain: „Die deutsche Wörter- und Satzlehre für Bürgerschulen im Zusammenhange dargestellt. Dresden 1869." — Eine schematische Zusammenstellung.

P. Nitschmann, Inspektor der Erziehungsanstalt für Mädchen in Gnadenfrei: „Die Hauptstücke der deutschen Grammatik in Fragen und Antworten zu leichterer Gedächtnisübung, besonders für Mädchenschulen. 1. Theil. Wortlehre. Reichenbach 1869." „2. Theil. Satzlehre 1870."

Chr. Struck (zu Vlotho a. W.): „Ein Buch für Volksschulen. Leitfaden für den Unterricht in der Muttersprache. Gera 1870." — Kaum ausreichender Übungsstoff.

Rudolf Dietlein (damals erster Lehrer zu Wartenburg a. E., jetzt Rektor zu Schafstädt): „Der Sprachschüler, ein Lehr-, Lern- und Übungs-Buch beim Unterricht in der Muttersprache für alle Klassen der Elementarschulen, insbesondere auch für ungetheilte Volksschulen. Erster Theil: für Elementar- und Mittelklassen. Wittenberg 1869." „Der Sprachschüler, ein Lehr-, Lern- und Übungsbuch beim Unterricht in der Muttersprache für die obern Klassen gehobener Volks- und Bürgerschulen und die untern Klassen höherer Schulen, insbesondere auch für Handwerker- und Fortbildungsschulen, für Präparandenanstalten und Lehrerseminare, sowie auch zum Selbstunterricht. Bevorwortet von C. Kehr. Zweiter Theil. Wittenberg 1871." — Später: „Der Sprachschüler. Konzentrisch sich erweiternde Lehr- und Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht. Ausgabe A in sechs Heften." 5. A. 1882. — Methodisch nicht übel, sachlich sehr viel Schiefes und Falsches. — Der 2. Teil (1871) enthält ein Vorwort von Carl Kehr (d. d. Gotha 18. Febr. 1871), in welchem sich dieser zu demselben Standpunkte bekennt, wie ihn Engelien in seinem Leitfaden dargelegt hatte.

Fr. Harder (zu Ahrensboek in Holstein): „Handbuch beim Unterricht in der deutschen Sprache. Ein Kommentar zur kleinen deutschen Schulgrammatik[1]) des Verfassers. Altona 1869." — Eine fleißige Arbeit, leider vielfach aus trüben Quellen geschöpft.

Franz Brümmer, Lehrer an der höheren Bürgerschule zu Nauen: „Beispiel-Grammatik. Geordnete Sammlung von Musterbeispielen zum Unterricht in der deutschen Sprache. Für Schulen, Präparandenanstalten und Seminarien zusammengestellt. Berlin 1869." 2. A. 1876. — „Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht in mehrklassigen Schulen. Methodisch geordnete Sammlung von Musterbeispielen, Regeln und Übungsstoffen. In drei sich ergänzenden und erweiternden Cursen bearbeitet. Erster Cursus. Halle 1871." „Zweiter Cursus 1872." Ein dritter Kursus ist nie erschienen, aber vom 1. die 2. A. 1876, vom 2. die 2. A. 1878. — Alles sehr fleißig, aber unselbständig und manches ohne gründliche Sachkenntnis gearbeitet.

L. Heinemann, dirigierender und Seminarlehrer in Wolfenbüttel: „Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen. Braunschweig 1870." 6. A. 1881. — Für einfache Schulverhältnisse berechneter und brauchbarer Übungsstoff.

H. Witt, Lehrer in Glückstadt: „Praktische Sprachübungen zur festen Einübung der regierenden Wörter. Heft 1. Die Verhältnißwörter. Kiel 1871." 2. A. 1875. „Heft 2. Die regierenden Zeitwörter und Eigen-

---

[1]) Mir nicht bekannt.

schaftswörter nebst Beispielsammlung zur Satzlehre." 2. A. 1878. — Stoff „für eine Einübung bis zu einer fast mechanischen Fertigkeit".

„Erster Unterricht in Deutscher Sprache zum Gebrauch für Schulen und angehende Lehrerinnen. Rostock 1871." Mit einem empfehlenden Vorworte von „H. T. Kliefoth, Pastor in Volkenshagen". — Auf dem linken Blatte stehn immer die Regeln, auf dem rechten die Fragen, durch deren Beantwortung sich jene wieder zusammensetzen. Entsetzlich schnurrig.

C. H. Kröger (Rektor der Stadt-Mädchenschule in Oldenburg): „Sprachlehre für Volksschulen. Oldenburg 1873." 2. A. 1881. — In zwei Stufen Belehrung und Aufgaben; letztere nicht nach allen Richtungen ausreichend.

Franz Wiedemann, Oberlehrer an der Neustädter Bürgerschule in Dresden: „Sprachbilder nach bestimmten Sprachregeln. Ein einfaches und praktisches Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht in der Volksschule. Für Lehrer und Schüler gearbeitet. Erster — zweiter Theil. Leipzig" [1873?]. — Vom Verfasser stilisierte Lesestückchen, die dem Lehrer, welche Methode er auch treibe, „dienend zur Seite stehn sollen".

Harro Köhnke, Lehrer in Hamburg: „Deutsche Sprache. Bearbeitet für die Hand der Schüler einer 7klassigen Volksschule. Leipzig 1874." — „Grammatik" und „Übungsbuch" vereinigt. Die Zahl der Übungen entspricht nicht der größeren oder geringeren Schwierigkeit der Sache.

M. Baron, Th. Junghanns und **H. Schindler** (in Dresden): Deutsche Sprachschule in Übungsbeispielen. Orthographie, Grammatik und Stil in konzentrischen Kreisen. Leipzig." 8 Hefte 1872—75. Ausgabe B in 4 Heften. Ausgabe A in 7 Heften für preuß. Schulen besorgt durch W. Jütting 1880, in 6 Heften für die bairische Volksschule bearbeitet von Fr. Gärtner 1881. Ausgabe B in 4 Heften von W. Jütting 1879, in 3 Heften von Fr. Gärtner 1880. In einer Reihe von Auflagen erschienen. — Konzentrische Kreise sind es streng genommen nicht, immerhin meist gut abgestuft.

H. Drees und **D. Wiese**: „Deutsches Sprachbuch. Für die Hand der Schüler bearbeitet. Oldenburg 1873." 5. A. 1885. — Lehre und Übung in der Reihenfolge des gramm. Schemas.

Friedrich Bartels, Direktor sämtlicher städtischen Bürgerschulen in Gera: „Lern- und Übungsbuch für den Unterricht in der Grammatik und Rechtschreibung der deutschen Sprache. Für vielklassige Bürgerschulen in konzentrischen Kreisen u. s. w. I.—V. Heft. Gera 1873—74." 3. A. 1880. — Gut abgestuft.

W. Gerberding (Oberlehrer an der luisenstädt. Oberrealschule zu Berlin) und **K. Beyer** (seit 1875 Rektor einer Gemeindeschule zu Berlin): „Kurzgefaßte Deutsche Grammatik für Schulen und Fortbildungs-Anstalten. Berlin 1875." — Das grammatische Schema; Beispiele und Aufgaben nur bei der Rektion in nennenswerter Zahl.

Theodor Heuer, Lehrer zu Lauterberg am Harz: „Erstes Sprach- und Aufgabenbuch für den Unterricht in der Grammatik der deutschen Sprache. Für die Unter- und Mittelstufe. Hannover 1875." 2. A. 1880. „Zweites Sprachbuch u. s. w. 1876." — Lehre und Aufgaben in zweckmäßiger Auswahl. Der Verf. hat grammatische Studien gemacht.

Ludwig Rudolph (früher Oberlehrer an der Luisenschule zu Berlin, jetzt pensioniert): „Praktische Anleitung zur Erteilung eines naturgemäßen Un-

terrichtes in unserer Muttersprache. Erster Theil. Berlin 1876. Zweiter Theil 1877." — Dankenswerte methodische Ausführungen, eine ins einzelne gehende Abstufung ist nicht vorgesehen; sachlich manches anfechtbar. — Der dritte und vierte Teil (1879) gehn über das Ziel der Volksschule hinaus.

C. Steinhäuser, Hauptlehrer an der Knaben-Bürgerschule zu Mühlhausen: „Merk- und Übungsätze aus dem deutschen Sprichwörterschatze, ein Übungsbuch zur Behandlung der Satz- und Wortlehre für Volks- und Mittelschulen, Präparanden und Seminarklassen bearbeitet. Langensalza 1876." — Den „Merksätzen" folgen unter dem Stichwort „Merke" die Belehrungen und dann „Übungssätze". Die Verwandlungen der Nebensätze in Satzteile und umgekehrt machen sich sehr breit.

Daniel Sanders: „Deutsche Sprachlehre für Volks- und Bürgerschulen. (Mit Beispielen und Übungsaufgaben.) Nebst Anhang: Wörterbuch der Zeitwörter mit starker oder mit unregelmäßiger Abwandlung in der heutigen deutschen Schriftsprache. Berlin 1876." 5. A. 1883: „In drei Stufen: I. Die Redeteile. II. Flexion der Redeteile. III. 1. Rektion. 2. Sätze und Satzverbindungen." — In stofflicher Beziehung recht beachtenswert, zur unmittelbaren Verwendung in Schulen aber kaum geeignet.

Heinrich Jastram, Seminarlehrer zu Stade: „Deutsche Sprachlehre. Ein Lern- und Übungsbuch zum Schulgebrauch. Stade 1877." — Das grammatische Schema mit Aufgaben, ohne Abstufung. — „Kleines Lern- und Übungbuch für deutsche Sprachlehre und Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis. Breslau 1884." — Während die „Sprachlehre" „für die Oberstufe in mehrklassigen Volks- u. s. w. Schulen" bestimmt ist, will das letztere Buch den ein- und zweiklassigen Volksschulen dienen.

D. Bumbke, Schulrektor: „Kleine deutsche Sprachlehre nebst Aufgaben zur schriftlichen Übung für Elementarschulen. Breslau 1877." 2. A. 1880. — Wie das vorhergehende.

Heinrich C. Schnack: „Rektion der Adjektiva, Präpositionen und Verba. Ein Hifsbuch beim Unterrichte in der deutschen Sprache für Volks- und Bürgerschulen. Hamburg 1877." — Reichhaltiger Übungsstoff.

J. C. R. Backhaus, Inspektor der Bürger- und Volksschule zu Osnabrück: „Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache. Hildesheim 1877." — Lehre und Übungen ohne Abstufung. — „Vorstufe der deutschen Sprachlehre für das zweite bis vierte Schuljahr. 5. Auflage. Hamburg an der Elbe. 1881." — „Leitfaden der Sprachlehre für Mittel-, Töchter- und Fortbildungsschulen und die Oberklassen der Bürger- und gehobenen Volksschulen. In Verbindung mit H. Buschbaum, H. Grewe und W. Trenkner herausgegeben. 5. Auflage. Hamburg an der Elbe 1881." — In der Anlage wie das Hilfsbuch.

J. A. Seyfferth: „Sprachübungen für die Volksschule. (Grammatik, Orthographie und Stil.) Im Anschluß an den oberfränkischen Kreislehrplan für die Hand der Schüler bearbeitet. A. Ausgabe für geteilte Schulen. 1.—7. Heft. (1.—7. Schuljahr.) Hof 1878." 2. A. 1883, 19., 19., 15., 10., 7. 1886, 4. 1883. — „B. Ausgabe für ungeteilte Schulen. 1.—3. Heft. (Unter-, Mittel- und Oberklasse. 1878." 36., 31. 21. A. 1886. — Gut abgestuft. Die Wortbildungslehre nicht genügend. (Partizipialsätze, Infinitivsätze!)

H. **Bock**, Schulvorsteher: „Deutsche Schulgrammatik. Hamburg 1878. — Eine schematische Übersicht.

Wulkow, Pastor: „Die Sprachlehre in der ein- und zweiklassigen deutschen Volksschule nebst Anleitung und Aufgaben zu stilistischen Übungen in derselben. Prenzlau 1879." — Eine recht verständige kleine Anleitung.

Wilhelm Kallen, Königl. Kreis-Schulinspektor: „Die wichtigsten Regeln der deutschen Grammatik, zusammengestellt zum Gebrauche in Volksschulen. Aachen 1879." 4. A. 1884.

F. J. **Hoos**, Lehrer an der obern Mädchenklasse in Ravensburg: „Praktische Satzlehre. Erster Teil. 100 Aufgaben zur Bildung einfacher nackter, zusammengezogener und erweiterter Sätze. Für die Hand der Schüler in Mittel- und Oberklassen bearbeitet. Ravensburg 1879." — „Die Tiere sind was? — Gott ist wie? — Benjamin war was für ein Sohn wessen? — Die Donau durchfließt wen oder was?" Derartige erschreckliche Fragen sind von den Schülern zu beantworten.

W. **Cremer**, Königl. Kreis-Schulinspektor in Mörs: „Deutsche Sprachlehre für die Volksschule. Mörs und Leipzig 1880." — Nach dem Verf. bedarf es „keiner tabellarischen Übersichten, bei welchen die Muttersprache ‚wie hinter einem Drahtgitter eingeteilt erscheint'", und doch gibt er in seinem Büchlein nichts als das, wenn auch in sehr beschränktem Umfange.

Karl Strobel (seit 1883 Rektor der 133. Gemeindeschule zu Berlin): „Deutsche Sprach-Übungen. Ein Aufgabenbuch für mehrklassige Schulen. Heft 1—4. Berlin 1880." „Grundsätze des deutschen Sprach-Unterrichts. Als Vorrede zu den deutschen Sprach-Übungen." — Schwerlich gut abgestuft.

Tuiskon Rotteck, Lehrer zu Schleuskau: „Deutsches Sprachbuch für die einklassige Volksschule. Ein Leitfaden für den Lehrer und zugleich ein Hilfs- und Übungsbuch für den Schüler beim Unterricht in der Muttersprache in der kombinierten Mittel- und Oberklasse der ungeteilten Volksschule. Mit besonderer Berücksichtigung der neuen deutschen Rechtschreibung bearbeitet. Saalfeld 1880." — Lehre und Übung in der Reihenfolge des grammatischen Schemas.

D. **Mattiat**, Lehrer zu Gr. Siegmuntinnen bei Insterburg: „Schul-Grammatik der Deutschen Sprache. Als Leitfaden für Lehrer und Wiederholungsbuch für Schüler herausgegeben. Insterburg 1880." — Ein kleines Heftchen, das mit einer elfgliederigen Periode und dem verkürzten Nebensatze schließt.

F. **Martin**, erst. Seminarlehrer zu Bunzlau: „Schulgrammatik der Deutschen Sprache. Breslau 1880." „Die Grammatik in der Volksschule. Begleitwort zu der Schulgrammatik der deutschen Sprache." — Die Grammatik ist besonders für Seminaristen berechnet. Sprachgeschichtliche Kenntnisse sind verwertet. Das Begleitwort ist zu allgemein gehalten.

G. **Althof**: „Deutsche Sprachschule. Aufgaben für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung und Grammatik in Volks-, Bürger- und Mittelschulen. In drei konzentrischen Kreisen bearbeitet. Herausgegeben vom Vorstande der Lehrer-Witwen- und Waisenkasse für den Bezirk der Landdrostei Lüneburg. Ausgabe A. Erster — Dritter Teil. Harburg" (1880). „Für einfache Schulverhältnisse. Ausgabe B." — Im ganzen gut abgestuft; manche unnütze Übung.

O. Booz, Rektor und Lokalschulinspektor zu Luckenwalde: „Orthographie und Grammatik. Methodische Anleitung zum vereinigten Unterricht in der Rechtschreibung und Sprachlehre auf der oberen Grundstufe und der Mittelstufe. (Begleitwort zum ‚Orthographie- und Sprachbuch‘.) Berlin 1880.“ „Orthographie- und Sprachbuch für Volksschulen. Als Grundlage für den vereinigten Unterricht in der Rechtschreibung und Sprachlehre bearbeitet. Erstes — Zweites Heft. Zweite Auflage. Berlin 1880.“ — Der Verfasser betritt neue Wege; leider scheint die Arbeit nicht fortgesetzt zu sein.

A. Schwenk (Lehrer zu Neu-Ruppin): „Übungsmaterial zur Einübung der Wortlehre, namentlich der Rektion, als Mittel zur Selbstbeschäftigung für die Schüler der Volksschule in Stadt und Land zusammengestellt. Neu-Ruppin 1880.“ — „Übungsheft für den Unterricht im Deutschen, (Grammatik, Orthographie und Geschäftsaufsätze) in drei Stufen für die Hand der Schüler in ein- und mehrklassigen Volksschulen bearbeitet. 1.—3. Stufe. Neu-Ruppin 1882.“ — Verwendbarer Übungsstoff.

E. Döring, Rektor zu Harzgerode: „Handreichung für den deutschen Sprachunterricht in gehobenen Volksschulen und den Vor- und Unterklassen höherer Schulen. Ein Übungsbuch für die Schüler. I. Teil: Wortgliederung. II. Teil: Satzgliederung. Köthen 1881.“ — Nicht abgestuft, viel Veraltetes.

W. Geile: „Leitfaden und Übungsbuch für den grammatischen Unterricht in der Volksschule. I.—IV. Teil. Aachen 1881.“ — Im ganzen gut abgestuft. Die geforderten Verwandlungen von Nebensätzen in Satzteile und umgekehrt, sowie die Vervollständigung der verkürzten und die Verkürzung der vollständigen Sätze sind nur zu geeignet, das Sprachgefühl irre zu leiten. Hier macht sich derartiges besonders breit.

A. Günthner, Lehrer in Neunheim bei Ellwangen: „Des Volksschülers Sprachschatz und Sprachlehre. Leitfaden für die Hand des Lehrers. Im Selbstverlage des Verfassers. 1881.“ — Der Verf. sagt, daß „in dem Buche [über 20 Bogen] das hauptsächlichste Material der Sprache vorgeführt wird; der Inhalt ist in der That mit großem Fleiße zusammengesucht, aber der Mangel wissenschaftlicher Einsicht macht sich sehr fühlbar.

F. W. D. Krause: „Sprachheft für die Hand der Schüler. Köthen 1881.“ — Die Ergebnisse des Unterrichts in systematischer Anordnung. Einige Belehrungen sind aus recht trüben Quellen geschöpft. Seine „Ansichten über einen förderlichen Unterricht in der Sprachlehre“ hat der Verf. dargelegt in dem Buche: „Der Sprachunterricht in der dreiklassigen Volksschule“ (Köthen), (1875) 2. A. 1881.

G. Krebs, Lehrer an der Bürgerschule zu Gotha: „Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache (Grammatik und Stil). Erstes Heft. (2. und 3. Schuljahr.) Zweites Heft. (4. und 5. Schuljahr.) Drittes Heft. (6., 7. und 8. Schuljahr.) Zweite umgearbeitete Auflage. Gotha 1881.“ — Im ganzen gut abgestuft.

W. Benthien: „Kleine deutsche Sprachlehre. Ein für Schüler und Schülerinnen bestimmtes Übungsheft mit zahlreichen Aufgaben und Beispielen zur leichteren und sicheren Aneignung der grammatischen Regeln. Bernburg“ (1882). — Übungen in der Reihenfolge des gramm. Schemas; Notwendiges nicht genügend, dafür Überflüssiges beigebracht.

Wilhelm Liermann, Rektor zu Frankfurt a. M.: „Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache. Grammatik und Stil. Im Anschluß

an das deutsche Lesebuch, herausgegeben von den Rektoren zu Frankfurt a. M., für achtklassige Bürger- und Volksschulen in (sieben[1])) konzentrischen Kreisen bearbeitet. I. Heft. Zweites Schuljahr. Frankfurt a. M. 1880 — VI. Heft. Siebentes und achtes Schuljahr. 1885." — Wohl meist richtig abgestuft. Die Anordnung innerhalb der Kreise erscheint nicht immer begründet. Manche Aufgaben sind nicht durchprobiert; sonst würden sie nicht gestellt sein.

R. Lippert, Seminarlehrer zu Kolmar: „Deutsche Sprachschule in Übungsbüchern. Ausgabe A. Erstes Heft: 3. und 4. Schuljahr — Viertes Heft: 7. und 8. Schuljahr. Freiburg im Breisgau. 1882." — Im ganzen richtig abgestuft. Manche Reihen von Übungen verwirren das Sprachgefühl.

A. Braun, Rektor und Lokalschulinspektor in Witzenhausen: „Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache (Orthographie und Grammatik). I—II. Heft. Witzenhausen 1882." 2. A. Kassel 1883—84. „III. Heft Kassel 1885." — Gut abgestuft, gibt auch sachlich nur zu wenigen Ausstellungen Veranlassung.

J. Schwedler, Lehrer in Köritz bei Neustadt a. d. Dosse: „Kleine deutsche Sprach- und Rechtschreibungslehre. Für die Hand der Kinder in Volksschulen. Enthaltend: I. Das Wichtigste aus der Grammatik in 40 stufenmäßig gegliederten Lektionen nebst Übungsaufgaben, II. Die deutsche Rechtschreibung in 40 Lektionen nebst Übungsaufgaben, III. Übungssätze für den grammatischen und orthographischen Unterricht, IV. Wörterverzeichnis mit vorzugsweiser Berücksichtigung der besondern Schreibweise mancher Redewendungen. Zur Erleichterung und Förderung des Sprachunterrichts für die Mittel- und Oberstufe im Anschluß an das Lesebuch bearbeitet. Selbstverlag." (1883). — Der Titel empfiehlt das Büchlein nicht, der Inhalt noch viel weniger.

F. L. Güntzel: „Kleine deutsche Grammatik, abgefaßt nach den Schriften der vorzüglichsten Sprachforscher Dr. Heyse, Professor Andresen &c.; sowie nach den Regeln der neuen Orthographie. Apenrade 1883." — Der Verf. hat leider seine Quellen oft falsch verstanden.

Karl Schubert (zu Wien): „Deutsche Beispiel-Grammatik. Geordnete Sammlung von Musterbeispielen aus dem deutschen Sprichwörterschatze und den Werken deutscher Dichter und Prosaiker. Ein Hilfsmittel bei Erteilung des Unterrichtes in der Satzlehre für die Oberklassen der Volks- und Bügerschulen, für Mittelschulen, Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. Wien 1883. — Sehr reichhaltig.

Heinrich Leineweber, Seminarlehrer in Metz: „Schülerbuch. Ein Hilfsmittel für den Unterricht in der deutschen Satz-, Wort- und Rechtschreibelehre, nebst vielen Mustern für geschäftliche Aufsätze, Briefe &c. Für Volks- und Bürgerschulen in drei konzentrischen Kreisen und im Anschluß an das Lesebuch bearbeitet. I.—III. Stufe. Trier 1884." — Im ganzen gut abgestuft. Die Rektion ist entschieden über Gebühr vernachlässigt. (Daß der Mond jetzt zu den Planeten gerechnet wird, ist doch wohl noch nicht allgemein bekannt?)

K. Martens, erst. Lehrer an der höheren Töchterschule zu Goslar: „Deutsches Sprachbuch. Methodisch geordnete Beispiele, Lehrsätze und Übungsaufgaben für Grammatik und Orthographie in konzentrischen Kreisen.

---

[1]) Auf dem Titel des VI. Heftes fehlt dieses Wort.

Erstes — Drittes Heft. Goslar 1885." — Im ganzen richtig abgestuft; sachlich nicht alles korrekt.

C. Müllener, Lehrer zu Münchenbuchsee: „Praktische Übungsschule in Sprachform und Satzbau. Ein Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der Grammatik der deutschen Sprache. Für schweizerische Volksschulen der Primar- und Sekundarstufe methodisch bearbeitet. Bern 1885." — Schwerlich methodisch richtig gegliedert. Der Verf. hat nicht selbständig genug gearbeitet; er hat gar zu viel aus Büchern derselben Art wörtlich entlehnt; selbst die Vorreden[1]) anderer hat er in dieser Weise benutzt. Hier offenbart es sich übrigens nur zu augenscheinlich, wie es bis jetzt vielerorts gemacht worden ist. — —

Damit sind wir glücklicherweise an das Ende der Aufzählung gelangt. Daß dieselbe alle erschienenen Bücher umfasse, daran ist natürlich nicht zu denken; ich hoffe aber, daß keins von den in weiteren Kreisen bekannt gewordenen vermißt werden wird. Schlimm und bedauerlich ist es, daß außer der Fibellitteratur kaum noch auf einem anderen Felde das reife Korn so vom Unkraute durchwuchert wird, als auf dem unsrigen. Nirgends hat sich so viel Unreifes, so viel Überflüssiges abgelagert als hier. Noch nie habe ich in gleichem Maße wie jetzt, nachdem ich jene vielen Bücher und Büchlein in Händen gehabt und durchblättert habe, es bitter empfunden, daß die grammatische Litteratur dem Volksschullehrerstande nicht zur Ehre gereicht. Aber was hilft es, daß ich das ausspreche, und daß andere vor mir es ausgesprochen haben! So lange jedes ohne gründliche Sachkenntnis, ohne selbständiges Studium, ohne eingehende Kenntnis der einschlagenden Litteratur zusammengeschriebene Buch in pädagogischen Zeitschriften als eine vorzügliche, bahnbrechende Leistung ausposaunt wird; so lange nicht wenigstens die meisten Seminarlehrer, denen die Pflege des deutschen Sprachunterrichts anvertraut ist, in sich wissenschaftliche Erkenntnis und methodisches Geschick vereinigen; so lange immer noch nicht in weiten Kreisen klare Anschauungen von dem Wesen der Sprache, von dem Wesen der hochdeutschen Sprache insbesondere und von deren verschiedenen Lagerungen verbreitet sind, und so lange unter anderm noch von „muttersprachlichem Unterricht in der Volksschule" die Rede ist: so lange ist an Besserwerden nicht zu denken. Vorläufig wird also noch manch unreife Frucht auf den Markt gebracht und den Schülern übergeben werden; vorläufig wird auch noch viel Unhaltbares in pädagogischen Zeitungen zu Tage gefördert werden.

Was bisher in pädagogischen Zeitungen und Zeitschriften über unsern Gegenstand verhandelt worden ist, hätte übrigens auch Gegenstand meines Studiums und meines Berichtes an dieser Stelle sein müssen; da es mir indessen unmöglich ist, das nötige Quellenmaterial herbeizuschaffen oder da, wo es vorhanden sein sollte, zu benutzen, so muß es einer späteren Zeit vorbehalten bleiben, die hier bleibende Lücke auszufüllen. Ebenso ist es mir unmöglich, alle vorhandenen Lehrbücher der Pädagogik durchzuarbeiten, und auf einige mich zu beschränken, will mir nicht angemessen erscheinen. Ich schließe damit, jedem Lehrer des Deutschen die Lektüre folgender Schriften zu empfehlen:

Rudolf Hildebrand: „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem ganz Anderen, das doch damit zusammenhängt. Leipzig 1867." „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher

---

[1]) Z. B. die Vorrede zu Engeliens Leitfaden II, 2. Aufl. (1869).

Erziehung und Bildung überhaupt. Zweite vermehrte Auflage mit einem Anhang über Fremdwörter und ihre Behandlung in der Schule. Leipzig 1879."

Hugo Weber: „Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache. Zugleich eine Darstellung der Grundsätze und der Einrichtung dieses Unterrichts. Mit dem ersten Preise der Diesterwegstiftung in Berlin gekrönte Schrift. Leipzig" (1872).

Albert Richter: „Der Unterricht in der Muttersprache und seine nationale Bedeutung. (Gekrönte Preisschrift.) Leipzig 1872." „Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in der Volksschule. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Leipzig 1886."

4. Die Orthographie.

A. Schriften über die Gestaltung der Orthographie.

Es ist überflüssig, hier noch einmal eine geschichtliche Darstellung darüber zu versuchen, welche Kämpfe in diesem Jahrhunderte einerseits für eine mehr oder weniger gründliche Umgestaltung, andererseits für eine in den alten Geleisen fortgehende Vererbung der Orthographie geführt worden sind. Ich beschränke mich daher darauf, die Bücher zu nennen, welche am besten darüber Aufschluß geben.

K. Klaunig, Lehrer der deutschen Sprache, Geschichte und Geographie in der städtischen Realschule zu Leipzig: „Über deutsche Rechtschreibung vom wissenschaftlich praktischen Standpunkte, das Ergebnis der Einigung zwischen den Lehrern der allgemeinen Bürger- und städtischen Realschule zu Leipzig. Leipzig 1857." „Zweite Auflage, mit Berücksichtigung der, an die elfte und zwölfte allgemeine deutsche Lehrerversammlung eingesandten, Gutachten bearbeitet von M. Berndt, Prof. beim K. sächs. Kadettenkorps. Leipzig 1867."

Fr. d'Hargues[1]) (damals ord. Lehrer am Lehrerseminar zu Berlin, jetzt städt. Schulinspektor das.): „Die Deutsche Orthographie im neunzehnten Jahrhundert. Eine historische Darlegung und Beurteilung der verschiedenen Forderungen nach Umgestaltung der deutschen Orthographie. Zur Orientierung für Schulmänner. Berlin 1862."

Alois Egger, Professor am k. k. akademischen Gymnasium zu Wien: „Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete der deutschen Rechtschreibung. Eine geschichtliche Studie. Wien 1870."

„Verhandlungen der zur Herstellung größerer Einigung in der Deutschen Rechtschreibung berufenen Konferenz. Berlin den 4. bis 15. Januar 1876. Veröffentlicht im Auftrage des Königl. Preußischen Unterrichtsministers. Halle 1876."

G. Michaelis: „Die Ergebnisse der zu Berlin vom 4. bis 15. Januar 1876 abgehaltenen orthographischen Konferenz beleuchtet. Berlin 1876." — „Beiträge zur Geſchichte der Deutschen Rechtſchreibung. (Ergänzungen zu der Schrift: Die Ergebnisse u. ſ. w.) I. Beſeitiger der Denungszeichen in der zweiten Hälfte des 18. Jarhunderts. II. Die Grammatiker der fruchtbringenden Geſellſchaft und die Zeſianer. III. Die Frakturdrucke von Guttenberg bis zu Luther. IV. Luther.

---

[1]) Zu sprechen: d'ark.

Berlin 1880." — „Über die Physiologie und Orthographie der Zischlaute mit besonderer Rücksicht auf die Heysesche Regel. Berlin 1883."

Konrad Duden (s. oben S. 362): „Die Zukunftsorthographie nach den Vorschlägen der zur Herstellung größerer Einigung in der deutschen Rechtschreibung berufenen Konferenz erläutert und mit Verbesserungsvorschlägen versehen. Leipzig 1876."

Robert Rissmann (damals Lehrer in Görlitz, jetzt in Berlin): „Die Beschlüsse der orthographischen Konferenz. Vom pädagogischen Standpunkte aus besprochen. Wittenberg 1876."

J. Lattmann, Gymnasialdirektor: „Die Regeln der neuen Orthographie vom Standpunkte der Schulpraxis aus betrachtet und gestaltet. Göttingen 1876." — „Praktische Bedenken gegen die Fassung (nicht gegen den materiellen Inhalt) der Regeln für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauche in den preußischen Schulen. Klausthal 1880."

Alexander Bieling (Oberlehrer am Andreas-Realgymnasium zu Berlin): „Das Princip der deutschen Interpunktion nebst einer übersichtlichen Darstellung ihrer Geschichte. Berlin 1880."

H. Paul (Prof. in Freiburg i. B.): „Zur orthographischen Frage. Berlin 1880." (Deutsche Zeit- und Streit-Fragen. Hrsgg. von Franz von Holtzendorff. Heft 143.)

W. Wilmanns (Prof. in Bonn): „Kommentar zur Preußischen Schulorthographie. Berlin 1880."

August Hagemann, Direktor des königlichen Gymnasiums zu Graudenz W.-Pr. † am 13. April 1879: „I. Ist es ratsam die sog. deutsche schrift und die groszen anfangsbuchstaben der nomina appellativa aus unseren schulen allmählich zu entfernen? II. Die majuskeltheorie der grammatiker des neuhochdeutschen von Johann Kolrosz bis auf Karl Ferdinand Becker. Zwei Abhandlungen. Berlin 1880."

G. A. Saalfeld: „Die neue deutsche Rechtschreibung. Heilbronn 1885." (Zeitfragen des christlichen Volkslebens. Band. X. Heft 6.)

B. Regeln und Wörterverzeichnisse.

Wenn auch die hierher gehörigen Schriften, welche vor der ministeriellen Regelung erschienen sind, für die Praxis der Schule jetzt keine Bedeutung haben, so erfordert es doch die Gerechtigkeit, wenigstens der wichtigeren von ihnen zu gedenken, also derer, welche neben den oben angegebenen Grammatiken auf die frühere Praxis von Einfluß gewesen sind.

A. Gustav Schweizer, Lehrer an der öffentlichen Schule in Zürich: „Die Rechtschreibung und Zeichensetzung der Deutschen Sprache. Nach einem größtentheils neuen Systeme für Schulen bearbeitet. Zürich 1844." „Begründung und Erläuterung der für Schulen bearbeiteten Rechtschreibung u. s. w. Für Lehrer bestimmt." — Das Neue des Systems bezieht sich auf die Gruppierung, nicht auf die Sache selbst.

G. H. Seffer, Ober-Schulinspektor zu Hannover, und **H. Dieckmann**, Direktor der höheren Töchterschule daselbst: „Anleitung zur deutschen Rechtschreibung. Ausgabe für Elementarklassen der höheren Schulen und

für Mittel- und Volksschulen. Im Auftrage des Königlichen Ober-Schulkollegiums zu Hannover zusammengestellt. Hannover 1857.“ 3. A. 1868.

H. E. Bezzenberger (damals Oberschulinspektor im Kurfürstentum Hessen, später Schulrat in Merseburg): „Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst einem Wörterverzeichnisse. Ein Vorschlag zur Einigung zunächst für die kurhessische Volksschule. Kassel 1858.“ — Durch ministerielle Verfügung vom 21. Dezember 1858 in Hessen eingeführt. 2. A. 1859.

„Regeln und Wörterverzeichniß für die deutsche Rechtschreibung, zum Gebrauch in den württembergischen Schulanstalten amtlich festgestellt. Stuttgart 1861.“ 10. A. 1879.

Otto Lange, Prof. an der Augustaschule zu Berlin: „Deutsche Rechtschreiblehre mit einem Wörterverzeichnis. Auf Grund des Königl. preußischen Ministerialrescriptes vom 13. Dez. 1862 entworfen und von dem Lehrerkollegium des Königlichen Lehrerinnen-Seminars und der Augustaschule zu Berlin beraten und vereinbart. Berlin 1866.“

Franz Linnig: „Die Rechtschreibung im Deutschen. Ein Leitfaden für den orthographischen Unterricht an höheren Lehranstalten, nebst Einleitung zur Geschichte und wissenschaftlichen Behandlung der Orthographie. Trier 1869.“

„Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Orthographie, zum Schulgebrauch herausgegeben von dem Verein der Berliner Gymnasial- und Realschullehrer. Berlin 1871.“

Konrad Duden: „Die deutsche Rechtschreibung. Abhandlung, Regeln und Wörterverzeichnis mit etymologischen Angaben. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten und zur Selbstbelehrung für Gebildete. Leipzig 1872.“

Edwart Hermann, Gymnasialprofessor am Theresianum zu Wien: „Regeln zur gegenwärtigen Rechtschreibung der deutschen Sprache mit einem Verzeichnis zweifelhafter Wörter. Wien 1874.“

„Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung. Zweite, durchgesehene Ausgabe. Wien. Im kaiserlich-königlichen Schulbücher-Verlage. 1880.“

„Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch an den bayerischen Schulen. In amtlichem Auftrage bearbeitet. München 1879.“

Daniel Sanders: „Orthographisches Hilfsbuch. Leipzig 1879.“ „Kurzgefaßtes Hilfsbuch der Rechtschreibung. Leipzig 1880.“ „Zweite, um die abweichenden amtlichen Feststellungen für die bairischen, die österreichischen, die preußischen und die württembergischen Schulen vermehrte Auflage. Leipzig 1880.“

„Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preußischen Schulen. Herausgegeben im Auftrage des Königlichen Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Berlin 1880.“ Zweiter Neudruck. 1883.

„Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den sächsischen Schulen. Im Auftrage des Königl. Ministeriums des Kultus und öffentlichen Unterrichts herausgegeben. (Generalverordnung vom 9. Oktober 1880.) Dresden 1880.“

Konrad Duden: „Vollständiges Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Nach den neuen preußischen und bayerischen Regeln. Leipzig 1880." „Orthographischer Wegweiser für das praktische Leben. Verzeichnis sämtlicher deutschen und der meisten Fremdwörter, zahlreicher Eigennamen aus der Geographie und Geschichte, sowie vieler Personennamen der Gegenwart in einheitlicher Schreibung. Leipzig 1881." „Die Verschiedenheiten der amtlichen Regelbücher über Orthographie nebst Vorschlägen zur Vereinbarung über die streitigen Punkte. Nördlingen 1886."

L. Buth: „Deutsche Rechtschreibung. Sachlich und alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis nebst Regeln zum Gebrauch in preußischen Volksschulen. Berlin 1880."

Gustav Gemß: „Kleines deutsches Wörterbuch für die deutsche Rechtschreibung. Zum Handgebrauch bearbeitet. Berlin 1880."

Johannes Meyer, Lehrer in Osnabrück: „Vollständiges Wörterverzeichnis nach der neuen deutschen Rechtschreibung. Ein unentbehrlicher Ratgeber für alle Kreise des Lebens, insbesondere für Lehrer, Seminaristen und Präparanden. Hannover 1880." 2. A. 1881.

Ernst Kuhn (damals erster Lehrer am Lehrerseminar zu Petershagen a. d. Weser, jetzt städtischer Schulinspektor zu Berlin): „Systematische Darstellung der deutschen Rechtschreibung. Nach den amtlichen Verordnungen mit besonderer Berücksichtigung der Wortbildung, der üblichsten Vornamen und der gebräuchlichsten Fremdwörter für den Unterricht an gehobenen Lehranstalten sowie für den Selbstunterricht ausgearbeitet. Berlin 1881."

„Die neue (v. Puttkamer'sche) Schul-Orthographie. Ein Beitrag zur Würdigung der bezüglichen Reformbestrebungen. Wien und Leipzig 1884."

Wilhelm Victor: „Die Aussprache der in dem Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preufsischen Schulen enthaltenen Wörter. Mit einer Einleitung: Phonetisches. — Orthoepisches. Heilbronn 1885."

C. Methodische Schriften.

Inbetreff der Methode des orthographischen Unterrichts standen und stehn sich theoretisch zwei extreme Ansichten gegenüber. Als Vertreter derselben nenne ich **Karl Bormann** (geb. 26. Juni 1802 zu Potsdam, 1827 Rektor der städt. Töchterschule und Hilfsprediger zu Charlottenburg, 1831 Leiter des neu gegründeten Lehrerseminars zu Berlin bis zur Berufung Diesterwegs, danach erster Lehrer des Seminars bis 1839, daneben seit 1832 Leiter der neu eröffneten höheren Töchterschule auf der Friedrichsstadt [jetzt Augustaschule], 1841 Direktor derselben, 1849 Provinzial-Schulrat, 1872 pens., gest. 31. Aug. 1882 zu Berlin) und **K. F. W. Wander** (s. S. 378).

Der erstere vertrat seine Ansicht in dem Buche: „Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Kritik der gewöhnlichsten Methoden, und Nachweisung des allein naturgemäßen Weges beim Unterricht in der Rechtschreibung. Berlin 1840." 2. A. 1846.

Hier heißt es (S. 18): „Jedes Wort hat in der Schriftsprache seine eigentümliche Physiognomie, und es ist nun die Aufgabe des Rechtschreibeunterrichts, dem Kinde dazu zu verhelfen, daß es sich diese Physiognomien der Wörter scharf und sicher einpräge, welches natürlich allein durch Vermittelung des

Auges geschehen kann." (S. 21) „Fragen wir von dem hier gewonnenen Standpunkte aus: Worin besteht der orthographische Unterricht, welches ist seine Aufgabe? so ist unsere Antwort die: er hat dem Kinde die Fertigkeit anzueignen, das von ihm vermittelst des Auges bereits aufgefaßte Wortbild in der Schrift darzustellen." Freilich sind (S. 25), „damit es den Schülern in zweifelhaften Fällen nicht an einem Korrektiv fehle, ihnen einige orthographische Regeln zu geben, namentlich die über den Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben, und besonders sogenante Hilfsregeln wie die, daß in zweifelhaften Fällen auf die Abstammung des Wortes zurückgegangen werden muß, daß, wenn man zweifelhaft ist, mit welchem Konsonanten ein Wort auslautet, aus der Verlängerung desselben sich die Entscheidung ergibt, wie sich das und daß von einander unterscheiden u. dgl. m. Doch wird das alles mehr gelegentlich mitzuteilen sein, und Veranlassung zur Einübung sich darbieten, auch ohne solche absichtlich herbeizuführen."

Wander behauptet dagegen (in dem 4. Hefte seines „vollständigen Aufgabenschatzes" mit dem Nebentitel: „Aufgaben aus der Orthographie. Oder wohlgeordneter Stoff zur gründlichen Erlernung der Rechtschreibung"), daß es zur Erreichung des Zieles „einer wohlgeordneten, Ohr und Auge nach ihren bei diesem Gegenstand geltenden Rechten entsprechend berücksichtigenden Aufgabensammlung bedarf", und daß „die Aufgaben nicht bloß der Reihe nach abgeschrieben werden dürfen, sondern daß jeder derselben ein gründliches Verständnis vorausgehn und sie selbst auf solchem Grunde zur Festigkeit eingeübt werden muß. Wenn die 132 Aufgaben auf 6 Schuljahre angemessen verteilt werden, so kann bei jeder so lange verweilt werden, bis der durch sie zu erreichende Zweck vollständig (Einsicht und Anwendung) erreicht ist."

Der eine will also die Erlernung der deutschen Rechtschreibung dem Auge allein, also bis zur Erreichung des Zieles fortgesetzten Ab- und Aufschreibeübungen überlassen und gibt nur gelegentlich dem Schüler einen gewissen Anhalt zur Entscheidung; der andere will bloß durch methodische Gliederung und Gruppierung dem Schüler zu einer bewußten Anwendung der an der Orthographie waltenden Regeln verhelfen. Für uns dürfte kein Zweifel mehr darüber bestehn, daß es gilt, das eine zu thun und das andere nicht zu lassen. Doch wie im einzelnen, das ist nun wieder die Frage. Und auf diese Frage hat fast jeder, der sich über die Gestaltung des orthographischen Unterrichts hat vernehmen lassen und nicht einer der gekennzeichneten einseitigen Richtungen angehört, eine etwas andere Antwort gegeben. Dies geschichtlich zu verfolgen hat keinen Wert. Einigermaßen orientiert die kleine Schrift von Christian Nostiz (damals zu Siegen): „Der orthographische Unterricht in seiner naturgemäßen und bildenden Gestalt. Neuwied & Leipzig 1877." Auch hat J. Warwrzyk in einem Büchlein, „Die Methode des Recht-schreib-Unterrichts" betitelt, die Manier einiger Methodiker besprochen. Denen gegenüber macht er noch den Grundsatz geltend, „daß der orthographische Unterricht seine wesentliche Grundlage in der Ausbildung des Muskelsinnes der Hand und der Sprachorgane hat", doch ist sein Verfahren nach meiner Meinung auch nichts weiter als eine Manier des allgemeinen methodischen Grundsatzes.

In vielen Büchern, die oben in dem Abschnitte „Die Grammatik in der Volksschule" aufgezählt sind, ist ein Lehrgang für den orthographischen Unterricht mit enthalten; hier habe ich also nur noch die aufzuführen, welche allein einen solchen Lehrgang aufstellen, methodische Anweisungen geben oder we-

nigstens dem Lehrer Stoff zu methodischer Gruppierung darbieten. — Bemerken muß ich wiederum, daß ich alle Darstellungen in allgemein pädagogischen Lehrbüchern, in Sammelwerken u. dgl. von der Aufzählung ausschließe.

M. W. Götzinger (s. S. 353): „Die Anfangsgründe der deutschen Rechtschreibung und Satzzeichnung in Regeln und Aufgaben. Aarau 1827." 7. A. (revid. von H. Herzog zu Aarau) 1877.

Karl Rußheim, k. k. Schulrat und prov. Direktor der Unter-Realschule zu Klagenfurt: „Theoretisch-praktischer Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Darstellung eines methodischen Verfahrens bei dem Rechtschreibe-Unterrichte in Volks- und Unter-Realschulen, mit vielen zur Einübung der Regeln passenden Diktando-Sätzen und einer kurzgefaßten Seelenlehre für reifere Schüler. Für Lehrer und diejenigen, welche sich selbst in diesem Gegenstande vervollkommnen wollen. Klagenfurt 1835." 2. A. 1852.

Johann Christian Feigenspan, Pastor zu Wichtshausen und Dillstedt bei Suhl: „Anleitung zu einer leichten und gründlichen Erlernung der deutschen Rechtschreibung. Halle 1836."

G. Geppert, Vorsteher und Lehrer einer Knaben-Unterrichts-Anstalt in Breslau: „Praktischer Lehrgang der Rechtschreibung und Interpunktion. Für Volksschulen bearbeitet. Zweite gänzlich umgearbeitete Auflage. Breslau 1837."

J. E. Gailer, Lehrer an dem Lyceum in Tübingen: „Angenehme Sprachübungen für die Jugend, oder gleichlautende und fremde Wörter in kurze, leichtfaßliche Sätze eingekleidet nebst einem Anhange von Eigennamen. Gmünd & Leipzig 1839."

J. G. C. Wörle, Elementarlehrer in Ulm: „Diktirschule, oder stufenweis geordneter Stoff zum Diktiren und Materialien zu Vorschriften. Heilbronn a. N. 1844."

Karl Winderlich, Institutsvorsteher zu Breslau: „Stoff zum Diktiren. Für Lehrer und Schüler wie auch für Erwachsene zum Selbstunterricht. Breslau 1846." 6. A. 1880.

C. Schäffer, Lehrer in Mageburg: „Leitfaden für den Unterricht in der Orthographie nebst einem Verzeichnisse: die Schreibung und Bedeutung der gebräuchlichsten Fremdwörter. Magdeburg und Leipzig 1850." 4. A. 1858. 11. A. Leipzig 1877.

L. Kellner: „Der Rechtschreibe-Unterricht in der Elementarschule; eine theoretisch-praktische Anweisung zur einfachen und erfolgreichen Behandlung dieses Lehrgegenstandes. Eisleben 1850." 4. A. „nebst einem Wörterbuche als Wegweiser in Schulen und zur Selbstbelehrung. Altenburg 1881."

Karl Schenck, Lehrer an der Gewerbeschule in Öhringen: „Rechtschreibschule für niedere Lehranstalten. Schw. Hall 1855."

C. Voß, Kantor in Baruth: „Dictirstoffmagazin für einen orthographischen Unterricht von den ersten Schulwochen des Kindes ab nach einer neuen Methode. Ein Hülfsbuch für die Lehrer, welche sich meiner Fibel bedienen. Leipzig 1860."

A. Schwenk (früher Lehrer an der höh. Mädchenschule, jetzt an der Vorschule des Gymn. in Neu-Ruppin): „Leitfaden für den Unterricht in der

Orthographie und Interpunktion, mit einer Auswahl von passendem Übungsstoff versehen und unter steter Rücksichtnahme auf die Wiederholung geordnet. Zum Gebrauch in Stadt- und Landschulen, in Fortbildungsanstalten und zum Selbstunterricht. Neu-Ruppin 1861." 2. A. 1872. 4. A. 1886.

Heinrich Reiser: „Mustersätze zum Diktiren, nebst Aufgaben zur stillen Selbstbeschäftigung. Ein Hilfsmittel zur Förderung der Sachkenntniß, der Rechtschreibung und der richtigen Interpunktion. Stuttgart 1863."

Heinrich Stahl: „Deutsche Orthographie. Ein Lehr-, Übungs- und Nachschlagebuch für gehobene Volksschulen, Real- und höhere Bürgerschulen. Wiesbaden 1864." 2. A. herausgeg. von Peter Diehl, Lehrer in Frankfurt a. M. 1875.

Chr. Reiniger, Institutsvorsteher in Hall: „Materialiensammlung zu einem stufenmäßig geordneten Unterricht in der deutschen Rechtschreibung und Beispiele für den Unterricht in der Satzlehre. Mit Zugrundelegung der für Württemberg amtlich festgestellten Orthographie und unter Anlehnung an den Lesebuchstoff als Hilfsmittel für die Hand des Lehrers und zur Selbstbelehrung bearbeitet. Stuttgart 1870."

A. Barleben († 1871 als Lehrer zu Berlin) und **K. Fietz** (seit 1874 Rektor der 73. Gemeindeschule zu Berlin): „Lehrbuch der Orthographie. Berlin 1870."

Ernst Kuhl, Lehrer an der I. Bürgerschule in Gotha: „Deutsche Rechtschreiblehre. Ein Hilfs- und Übungsbuch für den orthographischen Unterricht auf drei Klassenstufen. Gotha 1872." 4. A. 1881.

Hermann Knauth (früher erster Lehrer am Seminar zu Köpenick, seit 1875 Seminardirektor in Bütow): „Schriftliche und mündliche Übungen zur Erlernung der Orthographie. Berlin 1873." 3. A. 1880.

G. Wirth: „Einübung der deutschen Rechtschreibung nach Maßgabe von Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauch in den preußischen Schulen. U. s. w. Für Volks- und Bürgerschulen bearbeitet. Langensalza 1880." [1])

W. Schwarz, Institutsvorsteher in Mannheim: „Übungsmaterial für den othographischen Unterricht methodisch bearbeitet auf Grund der vom Königl. Preußischen Unterrichtsmisterium u. s. w. Mannheim 1880."

G. Gebhard, Lehrer in München: „Diktierstoffe zum Gebrauch in Schulen. Anwendung jener Worte in Sätzen, welche durch die allerhöchst angeordnete Orthographiereform eine Andersschreibung erleiden. Nürnberg 1880."

Wilhelm Bruns, Rektor: „Die neue deutsche Rechtschreibung in Regeln, Beispielen und Übungsaufgaben für Volksschulen bearbeitet. Düsseldorf 1880."

Johannes Rückheim, Rektor an der 35. Gemeindeschule zu Berlin: „Hilfs- und Übungsbuch für den Unterricht in der neuen deutschen Rechtschreibung. Für Volksschulen und die unteren Klassen höherer Lehranstalten bearbeitet. Mit dem Anhange: Tabellarisches Verzeichnis der gebräuchlichsten Wörter von schwankender Orthographie, zusammengestellt von H. Fechner und H. Harz. Berlin 1880."

---

[1]) Dieses Buch ist nach der Vorrede eigentlich die 4. Auflage von „Wirth: Regeln der Rechtschreibung".

J. Huffschmidt (geb. 12. Novbr. 1811, von 1848—1883 Lehrer zu Unna, pens., † 16. März 1884 zu Unna): „Methodischer Lehrgang für den Unterricht im Rechtschreiben. Nach der ministeriellen Feststellung vom 21. Januar 1880 bearbeitet. Ausgabe für Lehrer. (Hierzu eine Ausgabe für Schüler.) Essen 1880."

Ludwig Buth (seit 1. Oktbr. 1886 Erziehungs-Inspektor der städt. Erziehungsanstalt in Rummelsburg bei Berlin) und **Hugo Reimer** (Lehrer an einer Gemeindeschule zu Berlin): „Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 1.—3. Heft. Berlin 1880."

K. Dorenwell, Lehrer am Königl. Andreanum zu Hildesheim: „Orthographisches Übungsbuch zur Einübung und Befestigung der neuen deutschen Rechtschreibung. Mit zwei ausführlichen Verzeichnissen der deutschen und fremden Wörter. Paderborn 1880." 2. A. 1885.

K. Hoffmann: „Beispiel-Sammlung zur Einübung der deutschen Rechtschreibung. Im Anschluß an das amtliche Regelbuch u. s. w. Wiesbaden 1880."

Gustav Schürmann, Lehrer an der Realschule I. O. in Sprottau: „Übungsstoff für die im Auftrage des Königlichen Ministeriums u. s. w. herausgegebenen Regeln der deutschen Rechtschreibung. Berlin 1880."

Fr. K. A. Friesicke, Rektor in Freienwalde a. O.: „Lehr- und Übungsbuch für den orthographischen Unterricht in Volks- und Bürgerschulen, sowie für die Unterklassen höherer Lehranstalten. Ein Hülfsbuch für Lehrer und Lernende, sowie zum Selbstunterricht für Erwachsene, enthaltend Diktierstoffe zu des Verfassers Übungsbuch. Freienwalde a. O. 1880."

Heinrich Leerhoff Willems: „Anleitung zum Rechtschreiben für den Schul- und Selbstunterricht. Unter strenger Befolgung der amtlichen Regeln bearbeitet. Hannover 1880." — „Vollständige Lehre von der Interpunktion oder Zeichensetzung im Deutschen, Französischen und Englischen. Auf Grundlage der in der Einleitung abgehandelten Satzlehre für den allgemeinen Gebrauch bearbeitet. Emden 1882."

Christian Nostiz: „Der naturgemäße und bildende Rechtschreibeunterricht in den deutschen Schulen. Für Volks- und Bürgerschulen und die Vorbereitungsklassen höherer Lehranstalten bearbeitet. Siegen 1880."

Hermann Berlin, städt. Lehrer in Neu-Ruppin: „Leitfaden für den Unterricht in der Orthographie der deutschen Sprache nebst zwei alphabetischen Wörterverzeichnissen. Für die Hand des Schülers und Lehrers gearbeitet. Magdeburg." (1880.)

P. Hopstein, Königl. Kreisschulinspektor in Saarlouis: „Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Nach den Vorschriften des Königl. Preuß. Unterrichts-Ministeriums u. s. w. unter Mitwirkung mehrerer praktischer Schulmänner bearbeitet. Saarlouis 1880."

Hermann Gehrig, Königl. Seminarlehrer: „Leitfaden für den Unterricht in der neuen deutschen Rechtschreibung. Nebst einem orthographischen Wörterverzeichnis mit Angaben über Abstammung, Aussprache und Bedeutung der Wörter. Für den Schul- und Privatgebrauch. Neuwied & Leipzig 1880." „Orthographisches Übungsbuch. Methodisch geordnete Beispiele, Re-

geln und Aufgaben für den Unterricht in der neuen deutschen Rechtschreibung. Neuwied & Leipzig 1881."

Johannes Meyer, Lehrer in Osnabrück: „Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Auf Grundlage des amtlichen Orthographiebuches für Volks- und Bürgerschulen sowie für die Elementarklassen der Gymnasien, Realschulen und höheren Töchterschulen bearbeitet. Hannover 1880." 4. A. 1880. 5. vollständig umgearbeite A. 1885.

O. **Fischer**, Lehrer in Berlin: „Übungsstoff für den Unterricht in der neuen Deutschen Rechtschreibung. Zum Gebrauch in Schulen zusammengestellt. Berlin 1881."

J. **Löser**, Gymnasiallehrer in Baden-Baden: „Neuer Rechtschreibeschüler für Schule und Haus. Heidelberg 1881."

Bruno Kunze, Schuldirektor in Thonberg-Leipzig: „Diktierstoffe zur Einprägung der Regeln für die neue Rechtschreibung. Hauptsächlich für die Oberklassen der Volksschule zusammengestellt. Leipzig 1881."

A. **Engelien** und H. **Fechner**: „Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung, methodisch geordnet. Berlin 1881." 2. A. 1882. 3. A. 1886.

Rudolf Dietlein (Rektor zu Schafstädt): „Lehr- und Übungsstoffe zum sichern und schnellen Erlernen der neuen Schulorthographie. Für die Hand der Schüler bearbeitet. Berlin 1881."

Johannes Meyer (zu Osnabrück): „Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. Leipzig 1881." (Augenscheinlich von demselben Verf. wie das 1880 erschienene Lehr- und Übungsbuch. Die „methodischen Grundsätze", die er in dem neuesten Buche verfolgt, sind ihm also sehr schnell gekommen.) 2. A. 1886.

G. **Tschache**: „Diktierstoff nach den Regeln der neuen Rechtschreibung. Für Volksschulen und Elementarklassen höherer Lehranstalten. Breslau 1881."

Karl Stejskal, k. k. Professor: „Dictierbuch für den orthographischen Unterricht in Volks- und Bürgerschulen sowie in den untersten Classen der Mittelschulen Österreichs. Auf Grundlage der vom hohen k. k. Ministerium für Cultus und Unterricht für die österreichischen Schulen festgestellten Rechtschreibung bearbeitet. Wien 1882." 2. A. 1883.

Ernst Kuhn (s. o. unter B): „Rechtschreibübungen. Methodisches Aufgabenbuch für die Schüler in mittleren Klassen der Volksschulen und in oberen Vorschulklassen. Berlin 1882." 2. A. 1885.

Heinrich Leineweber (zu Saarmund, jetzt Seminarlehrer in Metz): „Übungsstoff zur Befestigung in der deutschen Rechtschreibung. Nebst vielen Übungsaufgaben und praktischen Winken zur erfolgreichen und bildenden Behandlung des orthographischen Unterrichts in der Elementarschule. Im Anschluß an das im Auftrage des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums zu Münster herausgegebene Lesewerk. Trier 1882." 2. A. 1884. 3. A. 1886.

Eduard Büttner, Lehrer an der Vorschule des Königl. Friedrichs-Kollegiums zu Königsberg i. Pr.: „Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung zum Schul- und Privatgebrauch. Nach den neuen preußischen u. s. w. bearbeitet. Berlin 1882."

August Reinmuth (zu Mannheim): „Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Orthoepie und Orthographie in Schule und Haus. Ausgabe für die Hand des Lehrers. — des Schülers. Weinheim 1882."

Franz Brümmer, Konrektor in Nauen: „Methodisch geordneter Übungsstoff für den Unterricht in der Rechtschreibung. Für Schulen und Präparandenanstalten zusammengestellt. Leipzig und Berlin 1883."

G. Helmke und **W. Dobert** (beide zu Magdeburg): „Übungsstoffe für den orthographischen Unterricht in Volks-, Bürger- und Mittelschulen, sowie in den Unterklassen höherer Lehranstalten. Für die Hand der Schüler. Größere — Kleinere Ausgabe. Leipzig 1883."

K. Melz: „Orthographische Übungen in drei Stufen. Für die Hand der Schüler bearbeitet. I.—III. Stufe. Schwerin i. M. 1884."

Karl F. A. Geerling (zu Köln): „Diktate für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung zum Gebrauche in den mittleren und oberen Klassen der Volksschulen sowie in den unteren Klassen höherer Lehranstalten. Nach den Vorschriften der hohen Behörden bearbeitet und in 50 Doppellektionen zusammengestellt. Wiesbaden 1884."

Rudolf Dietlein (Rektor zu Schaffstädt): „Der Rechtschreibschüler. Übungsstoffe zur Wiederholung und Befestigung in der neuen Schulorthographie. Wittenberg 1885."

G. Kohmann und **G. Lober** (beide zu Nürnberg): „Orthographie in Beispielen. Eine Sammlung von Sätzen zur Einübung der in Bayern u. s. w. amtlich gegebenen Regeln u. s. w. Nürnberg 1885."

J. A. Seyfferth: „Übungsstoffe für die deutsche Rechtschreibung. Auf Grundlage der amtlich erlassenen Bestimmungen bearbeitet. Nürnberg 1886."

9./XII. 1886.

4.

Das Sprachstück und dessen Behandlung.

Von

Th. Kriebitzsch,

Direktor der höheren Töchterschule in Halberstadt.

---

1. Das Sprachstück.

„Alles Gute ist schon einmal gesagt worden", sagt Goethe, „es kommt nur darauf an, es noch einmal zu denken." Dieses Wort läßt sich auch auf den deutschen Unterricht der deutschen Volksschule und die Geschichte seiner Methode anwenden, und besonders auf den Zweig desselben, den die Überschrift andeutet. —

Platon sagt im „Protagoras": „Wenn die Kinder lesen gelernt haben und auch das Geschriebene schon verstehen, wie vorher das Gesprochene, so geben die Lehrer ihnen auf den Bänken die Gedichte der trefflichsten Dichter zu lesen und halten sie an, sie auswendig zu lernen." Aristoteles rät, den grammatischen Unterricht besonders durch Lektüre zu üben und zu stützen. In Quintilians „Inst. orat." (I, 4) heißt es: „Die ganze Aufgabe der Grammatiker zerfällt in zwei Stücke: die Kunst gut zu reden und die Erklärung der Dichter. Es steckt aber hinter dieser Aufgabe doch mehr, als sie auf den ersten Anblick verspricht. Denn zum Reden gehört auch die Anweisung zum Schreiben, und der Erklärung der Dichter geht das gute Lesen derselben voran, und mit allen diesen Stücken ist die Beurteilung des Gelesenen verbunden." Bekanntlich waren es bei den Griechen Aesops Fabeln und die Homerschen Gedichte, womit die Jugend in der Schule beschäftigt wurde; in der römischen Schule las man anfangs eine lateinische Übersetzung des Homer, später Virgils Heldengedicht, die Äneide; doch urteilt Quintilian selbst, es reiche nicht hin, den Dichter zu lesen, man müsse jede Art von Schriftstellern studieren, nicht bloß wegen des sachlichen Inhalts, sondern auch wegen der Sprache, die oft ihre Berechtigung von den Autoren erhalte.

Im deutschen Cato lesen wir:

„Du solt diu buoch gerne lesen
unde niht âne lernen wesen:

hâstu der schriften minne
sie zieret dir muot unde sinne."

Und an anderer Stelle:

„swer liset des er niht verstât,
wie gar er sih versûmet hât."

Wie das Sprichwort sagt: Lesen und nicht verstehen ist halb müssig gehen.

Hugo von Trimberg, der wackere Bamberger Schulmeister, sagt im „Renner":

„swer nerr grosser buch wil horen
vn niht versten, d'wil sich toren."

Und im „Welschen Gast":

„swer niht vernimet daz er list,
der verliust dick lange vrist."

Als Bonifatius in der Nähe von Trier ein Frauenkloster besuchte und bei der Äbtissin Addula zu Tische saß, wurde ein Vorleser verlangt. Gregor, ein vornehmer Jüngling von 14—15 Jahren, der sich zum Besuch bei der Äbtissin aufhielt, wurde herbeigerufen. Bonifatius lobte dessen Fertigkeit im Lesen, fragte ihn aber weiter: „Verstehst du auch, was du liesest?" Der Knabe bejahte die Frage und wiederholte das Gelesene Wort für Wort. Damit war aber Bonifatius nicht zufrieden; er verlangte, daß der Knabe den Inhalt mit andern Worten wiedergeben sollte. Und als dieser erklärte, solches nicht zu können, las er selbst den Abschnitt vor und fügte die nötigen Erklärungen bei. Gregor wurde so gefesselt, daß er sich als ein treuer Schüler dem Manne Gottes anschloß. (Strack, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, S. 2.)

Das erinnert an die Geschichte von dem Kämmerer aus Mohrenland, den Philippus über dem Propheten Jesaias findet und fragt: „Verstehest du auch, was du liesest?" (Apg. 8, 30.) Und die Antwort: „Wie kann ich, so mich nicht jemand anleitet."

Also worauf es ankomme, hat man von je erkannt und bewußt. Indes von der Erkenntnis bis zur praktischen, zumal schulgerechten Ausführung ist noch ein großer Schritt, und man kann sagen, die Schule hat sich Zeit genommen. Es sind der „Anleiter" genug, und sind der Wege viele, die zum Ziele führen; doch giebt es ihrer, die auf weitem Umwege dahin oder auch am Ziele vorbei oder über das Ziel hinaus führen. Aber wer meinte nicht, „es gefunden zu haben"? —

2. Muttersprache und Schulsprache.

Einen deutschen Sprachunterricht in unserem Sinne des Wortes kennt die alte Zeit und Schule nicht. Wenn Rhabanus Maurus in seiner Schule die Bibel deutsch erklärte, wenn man um 821 im Kloster Reichenau die deutsche Grammatik an deutschen Heldenliedern lehrte: so waren das nur vereinzelte Erscheinungen. Melanchthon[1]) sagt: „Erstlich sollen die schulmeister vleis ankeren, daß sie die kinder allein lateinisch leren, nicht deutsch oder grekisch oder ebreisch, wie etliche bisher gethan, die armen kinder mit solcher manchfeltigkeit beschweren, die nicht allein vnfruchtbar, sondern auch schedlich ist."

---

[1]) Unterricht der Visitatoren" (Wittenberg 1528). Schluß: Sächsischer Schulplan.

In der „Pommerschen Kirchenordnung“ von 1535 heißt es: „Die praeceptores sollen mit den discipulis alle Wege lateinisch, und nicht deutsch reden, als welches an sich leichtfertig und bei den Kindern ärgerlich und schädlich.“ In der „Würtembergischen Schulordnung“ des Herzogs Christoph vom Jahre 1559 fordert § 3: „Die knaben sollen Inn- vnd außerhalb der Schulen nit Teutsch, sondern Lateinisch mit einander reden, darob dann die Schulmeister mit fleiß halten sollen.“ Im Fraterhause zu Deventer war der Gebrauch niederdeutscher Wörter mit Strafe bedroht[1]). Clajus schrieb (1578) eine Grammatik der deutschen in lateinischer Sprache; in dieser und durch diese will er die Muttersprache lehren. In den Schulen von Trotzendorf, Sturm, Neander war das Deutschsprechen auch im gewöhnlichen Tagesverkehr und auch der Schüler unter einander bei strenger Ahndung verboten (um 1648). Das erklärt sich aus der Wichtigkeit der lateinischen Sprache als der Sprache der Wissenschaft, der Gelehrten und der Sprache der Kirche auf der einen, und aus dem Mangel einer Litteratur neuhochdeutscher Sprache und der politischen Unselbständigkeit und Ohnmacht des Deutschen Reiches und Volkes auf der anderen Seite. Und wenn auch Luthers Bibelübersetzung, die geistliche Liederdichtung des 16. und 17. Jahrhunderts, die Volksbücher, wie Simplicius Simplicissimus, die Erbauungsbücher von Arndt, Scriver, die Bestrebungen der Sprachgesellschaften, der fruchtbringenden zumal, und unter ihnen besonders Schottels („Von der Teutschen Haubt-Sprache“, 1663), wenn endlich Thomasius' deutsche Vorlesungen (in Leipzig 1687) das Ihre dazu beitrugen, die Alleinherrschaft des Lateinischen auf dem Katheder und in der Schule zu brechen und der deutschen, der neuhochdeutschen Sprache, das Gebiet zu erobern, das ihr gebührte: so kam doch das alles der Schule, vollends der Volksschule, noch wenig zugute, und es dauerte noch gar lange, ehe der Muttersprache ihr Mutterrecht wurde[2]).

Von deutschen Lesebüchern war unter solchen Verhältnissen vollends gar nicht die Rede. Zwar zählt schon der „Methodus“ des edlen Herzogs von Gotha, Ernst des Frommen (1648), zu den Büchern, die jeder Lehrer und jedes Kind haben solle, auch das „Syllaben-“ und das „Deutsche Lesebuch“, und schreibt inbezug auf das „Realienbuch“ vor, daß ein Paragraph nach dem anderen und immer nur so viel, als in der dazu bestimmten Zeit mit Nutzen absolviert werden kann, deutlich und zu wiederholten Malen gelesen, dann so lange, bis richtiges Verständnis und gute Antwort erzielt ist, abgefragt werden soll u. s. w. Aber das Lesebuch sollte zur Übung im Lesen, das Hilfsbuch nur zur Mitteilung und Einprägung von Realien dienen. Die sprachliche Seite kam dabei nicht zu ihrem Recht.

3. Rochow, Lesebuch. Denkübungen.

Da kam Eberhard v. Rochow. Als er an seine Schulreform ging, sah er alsbald, wo's fehlte. „Außer dem ‚Katechismus‘ und der ‚Heilsordnung‘ fand ich kein Schulbuch für den Landmann und dessen Kinder. Da ich also nichts fand, so wagte ich diesen Versuch“ u. s. w. So schreibt er im Vorbericht zur 1. Auflage von dem „Versuch eines Schulbuches für Kinder

---

[1]) Wild, Der Stand des deutschsprachlichen Unterrichtes im 16. Jahrhundert (Leipzig, Siegismund & Volkening).

[2]) Doch schreibt Ratich (zweifelhaften Ruhmesandenkens, † 1635) vor: „Wenn der Knabe im sechsten oder siebenten Jahre in die Schule gebracht wird, so werde er zuerst in der deutschen Sprache unterrichtet.“

der Landleute, oder Unterricht für Lehrer in niederen und Landschulen". Es war also das Bedürfnis, das den edlen Volks- und Schulfreund trieb, ein Volksschulbuch zu schreiben, und die Erkenntnis, daß ohne ein solches nicht auszukommen sei. Wie schon der Titel andeutet, hat das Buch einen doppelten Leserkreis vor Augen. 1776 erschien der „Kinderfreund oder erster Unterricht im Lesen und bey dem Lesen". Rochow und sein treuer Lehrer Heinrich Bruns, in der Überzeugung, daß die Leseübung in dem Buche und das Katechisieren über den Inhalt die erste und wichtigste Schularbeit sein solle, übten sich im Katechisieren über die hier gebotenen Stoffe, und zwar so, daß abwechselnd bald der Domherr, bald Bruns Lehrer oder Kind vorstellten. „Durch Unterredung", sagt Rochow (in der Vorrede zur 2. Auflage seines Schulbuchs), „lehrt man am sichersten; denn man hat durch Fragen Gelegenheit, die Aufmerksamkeit des Zuhörers zu erforschen, die höchst nützliche Muttersprache gründlich zu lehren, und gewöhnt ihn, weil er antworten muß, an das bei allem Unterricht unentbehrliche Nachdenken. Über dieses lernt er verstehen, seine Gedanken über das Verstandene auszudrücken; mit einem Wort, er wird verständig." Und Riemann („Beschreibung der v. Rochowschen Lehrart", S. 38 der 4. Auflage): „Auch ist nicht zu leugnen, daß diese Lehrart in der Reckanschen Schule, von dem geschickten Bruns, und unter öfterer Anleitung und Musterung des Herrn v. Rochow selbst, auf eine so vorzügliche Art ausgeübt wurde, die sie, an sich, in jedem Betracht musterhaft machte."

Da nun die Sache neu, und die Bildung und berufliche Vorbildung des Lehrerstandes damals noch gar gering war, so versäumte man nicht, durch Lehrproben und Anleitungen zu helfen. Riemann giebt in der oben angeführten Schrift wiederholte Ausführungen (z. B. S. 160), wobei er folgende [auch heute noch nicht überflüssige] Bemerkungen vorausschickt (S. 158 f.):

„Die Katechisation über gelesene Stücke, die mehrenteils, so wie in der unteren Klasse, nach wiederholter Durchlesung und bei geschlossenen Büchern, zuweilen aber auch hier während des mehrmaligen Lesens selbst durch eingeschaltete Fragen angestellt würden, müßten nun zwar, da sie sich auf fähigere und geübtere Kinder bezögen, einen anderen Gang nehmen und sich nach ihrem höheren Erkenntnisvermögen richten, sich aber doch niemals von der gehörigen Deutlichkeit und Ordnung entfernen. Sie müßten auch hier wieder bei den Unfähigeren anfangen, denen einfachere und leichtere Fragen aufzugeben wären, und von diesen zu den Geübteren übergehen, welche schon zusammengesetztere und schwerere beantworten könnten. Diese müßten nun auch zuweilen eine gelesene Geschichte mit ihren eigenen Worten wieder erzählen, wobei man dann sowohl den Ausdruck zu berichtigen, als auch den Zusammenhang, worin sie etwas vortrügen, besser zu ordnen habe. Es würden nun auch schwerere Begriffe und Sachen erklärt, ob man gleich den Grundsatz noch immer beibehalten müsse, nicht zuviel, und besonders nicht zuviel auf einmal zu erklären, sondern lieber, hier und da, etwas dunkel zu lassen und für die Zukunft aufzuheben, als zu weitläufig und dadurch verworren zu werden."

Eine anonym 1801 in Erlangen bei Johann Jakob Palm erschienene Schrift: „Versuch einer praktischen Anweisung für Schullehrer, Hofmeister und Eltern, welche ihren Kindern auf eine leichte, angenehme Weise zur Fertigkeit im Lesen verhelfen und zugleich ihren Verstand bilden wollen", enthält in ihrem letzten Teile (S. 252—292) eine Anzahl trefflicher Unterredungen, über kleinere Lesestücke (der Unterstufe) mit dem ausgesprochenen Zwecke (S. vi), daß dadurch das Erkenntnisvermögen der Kinder geübt und erhöht, ihr Ideen-

kreis erweiterte und ihre Fertigkeit, ihre Gedanken zu sammeln, zu ordnen und sie richtig und bestimmt auszudrücken, vergrößert werde.

Lorenz („Kurze Anweisung für Lehrer, wie der ‚Kinderfreund' des Herrn v. Rochow . . . mit Nutzen und Vergnügen könne gebraucht werden" [Leipzig und Dessau 1785]) stellt als zehnte Regel (wie das Lesen müsse getrieben werden) den Satz auf (S. 27):

> „Nach einer jeden gelesenen Lektion unterhalte sich der Lehrer mit seinen Schülern darüber durch Fragen und Antworten",

als elfte (S. 30):

> „Ist die gelesene Lektion durch Fragen und Antworten zergliedert, so lasse der Lehrer dieselbe noch einmal im Zusammenhang von den Kindern mit ihren eignen Worten wieder erzählen";

woran sich dann als zwölfte Regel (S. 30) die Heraushebung und Erklärung einzelner Wörter aus dem gelesenen, zergliederten und wiedererzählten Abschnitt schließt; und endlich als dreizehnte die Belehrung über grammatische Dinge (Wortarten, Satzbau). Der 2. Abschnitt gibt dann (S. 43 f.) Beispiele zu den gegebenen Regeln, im Anschluß an das vorliegende Lesestück des Rochowschen „Kinderfreundes". Vgl. Riemann a. a. O., S. 108: „Wenn nach mehrmaligem Lesen die Bücher geschlossen, und die Unterredung über das gelesene Stück angefangen wird, so ist, falls das Stück eine Erzählung enthält, diese, als das Hilfsmittel zur Belehrung, zuvörderst in Gespräche zu zergliedern, bald mit den Worten des Buches, bald mit anderen, auch gerade nicht immer in derselben Ordnung als im Buche abzufragen. Dabei muß man aber die Fragen nach den Fähigkeiten der Kinder verteilen und stellen und die unfähigeren nicht übergehen und versäumen."

Nun ein Beispiel solcher katechetischen Unterredung von Rochow selbst zu einem Sprachstück seines „Kinderfreundes", wie wir es in seinem „Unterricht für Lehrer" finden[1]).

Die Kantons-Revision.

Es war einmal im Kriege nötig, daß Rekruten mußten ausgehoben werden, und der Offizier ließ deswegen die Eingeschriebenen zusammenkommen. Unter diesen war auch einer, der weinte sehr. „Schäme dich", sagte der Offizier, „du bist ein treuer Unterthan, und fürchtest dich, deinem Könige und dem Vaterlande zu dienen, wenn deine Dienste nötig sind!" „Ach, Herr!" sagte der Bursche, „aus Furcht weine ich nicht; aber ich habe eine siebzigjährige gichtbrüchige Mutter und eine Schwester, welche durch die Pocken blind geworden ist, und diese beiden habe ich bisher mit meiner Arbeit ernährt." Der Offizier fragte nach, ob dieses sich also verhielte; und als er es wahr befand, ließ er den Burschen zurück. Nach zween Monaten starb die alte Mutter und kurz darauf die blinde Schwester; und nun, sobald sie begraben waren, ging der junge Bursche zum Regiment und meldete sich. Denn er sprach bei sich selbst: „Nun hält mich keine andere Pflicht ab, meinem Könige zu dienen, und wenn sich der gute Offizier an mir nicht betrogen findet, so ist er gegen andere ebenso gütig, als er gegen mich gewesen ist." — Edle Gesinnungen sind an keinen Stand gebunden.

Besprechung. L.: „Was steht über dieser Geschichte?" K.: „Die Kantons-Revision." L.: „Habt ihr eine wohl schon gesehen?" K.: „Ja." L.: „Wann

---

[1]) Dieselbe Erzählung zergliedert und erläutert Lorenz S. 50 f., doch nur zur 11. Regel.

denn?" K.: „Wann die Rekruten zusammenkommen und gemessen werden." L.: „Wer thut denn das?" K.: „Der Offizier." L.: „Warum?" K.: „Damit er weiß, welche Soldaten werden können." L.: „Hier in der Geschichte steht: es war nötig — wann war es nötig?" K.: „Im Kriege." L.: „Was war da nötig?" K.: „Die Rekruten mußten ausgehoben werden." L.: „Was heißt das?" K.: „Es mußten welche Soldaten werden." L.: „Ist jetzt auch Krieg?" K.: „Nein." L.: „Was denn?" K.: „Friede." L.: „Geschieht denn das itzt auch?" K.: „Ja." L.: „Warum ist denn das aber auch in Friedenszeiten nötig?" K. „Damit immer Soldaten da seien." L.: „Was that der Offizier?" K.: „Er ließ die Eingeschriebenen zusammenkommen." L.: „Die Eingeschriebenen? — Wo mögen sie eingeschrieben sein?" K.: „In die Rolle." L.: „Was ist das?" K.: „Ein großes Buch." L.: „Was steht in diesem Buche?" K.: „Die Namen der jungen Burschen." L.: „Weiß denn der Offizier, welche junge Bursche da sind?" K.: „Ja." L.: „Weiß er denn ihre Namen auch?" K.: „Ja." L.: „Woher?" K.: „Wenn der Offizier kommt, so schreibt sie der Pfarrer ein, und jener weiß also die Namen." L.: „Wozu also dies große Buch?" K.: „Damit er die jungen Bursche kenne" u. s. w. L.: „Unter der Geschichte steht ja wohl auch etwas?" K.: „Ja: edle Gesinnungen sind an keinen Stand gebunden." L.: „Was heißt edle Gesinnungen?" K.: „Gute Gesinnungen." L.: „Was heißt das: sind an keinen Stand gebunden?" K.: „Die kann jeder Stand haben." L.: „Was heißt das: Jeder Stand kann sie haben?" K.: „Alle Menschen." L.: „Der Offizier war wohl nicht gut gesinnt?" K.: „O ja." L.: „Aber der junge Bursch'?" K.: „Auch der." L.: „Wie so?" [K. zeigen der Reihe nach verschiedenes Gute von ihm an.] L.: „Wer von beiden war nun gut gesinnt?" K.: „Alle beide." L.: „In jedem Stande, meint ihr, kann man gut gesinnt sein; also könnt ihr auch wohl gut gesinnt sein?" K.: „Ja." L.: „Wenn ein Kind dächte, seinem Lehrer Freude zu machen, was hätte das für Gesinnungen?" K.: „Gute Gesinnungen." L.: „Sagt mir doch mehrere Beispiele." K.: „Seinen Eltern keinen Verdruß machen." L.: „Noch mehr." K.: „Freundlich gegen andere Leute sein." L.: „Das kann ja aber wohl nichts helfen." K.: „Ja." L.: „Was denn?" K.: „Die Leute sind einem wieder gut." L.: „Läßt sich aus der Geschichte sonst noch was lernen?" [Die Kinder geben der Reihe nach noch Verschiedenes an.]

Das Lesebuch soll nach Rochow — wie er es selber wiederholt ausspricht und die Belege es beweisen — die Grundlage sein für Denkübungen, Verstandesübungen, die man in katechetischer Lehrweise zu treiben und auf den oberen Stufen bis zu den abstrakten Begriffen fortzusetzen hat. Es war der nicht hoch genug anzuschlagende Satz, den Amos Comenius (1648) zuerst ausgesprochen: es sollen Worte nicht anders als mit Sachen verbunden gelehrt und gelernt werden[1]). Auf diesen Satz kommt Rochows Sprachlehrmethode hinaus. Auf den oberen Stufen sollen auch Lesestücke zergliedert werden, eine Übung, auf welche er einen großen Wert legt. Auch grammatische Übungen schloß er an die Lesestücke an, doch nur in beschränktem Maße und ohne systematischen Zusammenhang. Riemann S. 159: „Auch kann der Lehrer die Kinder die in dem Stücke befindlichen Nenn-, Zeit- und Beiwörter der Reihe nach aufsuchen lassen, um ihnen solche, wo es nötig ist, noch besonders zu erklären." Auch Lorenz (in der oben angeführten

[1]) Schon Luther sagt: „Das Erkenntnis ist zweierlei, eines der Worte, das andere der Sachen. Wer aber das Erkenntnis der Sache nicht hat, dem wird das Erkenntnis der Worte nichts helfen. Also wird der Wortverstand oder die Grammatik leicht, wenn man den Handel (die Sache) recht versteht. Wo man aber den Verstand desselben nicht hat, da ist auch Erkenntnis der Worte vergeblich" u. s. w.

Schrift S. 48 und 70 f.) nimmt Veranlassung, Belehrungen über Pronomina und Präpositionen, über Deklination u. a. an das Lesestück anzuknüpfen. Doch setzt er hinzu (S. 50): „Wer diese grammatikalischen Übungen für seine Schüler nicht verständlich und möglich findet, der lasse sie weg."

Die Früchte der Rochowschen Lehrweise waren in hohem Grade erfreulich. Zeitgenossen sprachen mit Begeisterung von der Lernfreudigkeit, Frische, Redefertigkeit, Klarheit der Darstellung, Leichtigkeit der Auffassung, die sie in den Schulen zu Rekahn, Gettin und Krane gefunden. In der Geschichte der deutschen Schule und ihrer Methodik wird Rochow ein Ehrenplatz für immer bleiben. Tiefer und weiter gehende Erfolge haben indes seine Bestrebungen nicht gehabt, nicht einmal zu seiner Zeit. Er klagt selbst oft genug über die schlechten Schulen und die mangelhafte Vorbildung der Lehrer.

Pestalozzi („Buch der Mütter", zum größten Teile von Krüsi verfaßt), Türk (1811: „Sinnliche Wahrnehmungen"), Graßmann („Denk- und Sprechübungen"), Lange (1826: „Sprech- und Sprachschule"), Denzel u. a. stehen außer dem Kreise unserer Aufgabe; denn so groß ihre Verdienste um Gestaltung eines [sachlich oder sprachlich] geordneten Anschauungsunterrichtes zur Übung im Denken und Sprechen — und zur Kenntnis der Sprache sind: sie schließen sich doch nicht an das Lesebuch und an Sprachstücke an. Doch ist an dieser Stelle auf den Zusammenhang hinzuweisen, in welchem Pestalozzis Prinzip der Anschauung und des anschaulichen Unterrichtes mit der späteren Methode steht. Denn ist nicht das Sprachstück eben das anschauliche konkrete Beispiel? Und Lange in der angeführten Schrift gibt mit den aus verschiedenen Wissensgebieten entnommenen Sätzen in der That einen trefflich gewählten, mannigfaltigen Inhalt, in der ausgesprochenen Absicht, daß die Schule ihn anwende, erkläre, verarbeite und dadurch den Schüler in den Stand setze, seine Muttersprache mit Sicherheit und Freiheit zu gebrauchen.

4. Wilmsen: Die realistische Tendenz.

Die Wandelungen in der Lesebuchliteratur gehen aus der Stellung hervor, die man zu verschiedenen Zeiten in der Schulpraxis dem muttersprachlichen Unterricht und in diesem dem Lesebuche gegeben, und damit hängt selbstverständlich die Behandlung des Lesebuches im ganzen und im einzelnen zusammen.

1802 erschien der „Deutsche Kinderfreund" des Predigers an der Parochialkirche zu Berlin, F. P. Wilmsen. In der Folge ist er in unzähligen neuen Auflagen erschienen, 15 Jahre nach der ersten Auflage schon in 39. (und 10. stereotypierter) Auflage. In der Vorrede heißt es: „Für Volksschulen scheint nur dasjenige Lesebuch zweckmäßig zu sein, welches eine Encyklopädie der gemeinnützigsten Kenntnisse enthält und mit der erforderlichen Reichhaltigkeit auch die möglichste Faßlichkeit verbindet." Und so finden wir denn in der That in dem Buche ein außerordentlich mannigfaltiges Material: nach einer langen Reihe kurzer Sätze „zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens" 46 sogenannte moralische Erzählungen („zur Beförderung guter Gesinnungen und zur Schärfung des Verstandes"), dann Belehrungen von der Welt, von der Erde und ihren Bewohnern und Produkten, vom Menschen, vom Kalender u. s. w. Ex omnibus aliquid. „Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen."

Hier wird also der ganze volle Nachdruck auf den sachlichen Inhalt gelegt, wogegen die sprachliche, formale Seite in den Hintergrund tritt. Die Arbeit

der Schule aber an diesem mannigfachen Material von Sprachstücken wird in nichts anderem bestehen, als in dem Abfragen, Wiederholen, Aneignen, in der Erklärung von einzelnen Worten und Begriffen, in dem Besprechen, Erläutern und Erweitern des Stoffes. Mittelbar kommt ja auch das der Sprachübung und Sprachkenntnis zugute. Aber eigentlicher Sprachunterricht (wie wir in Langes „Sprach- und Sprechschule" ihn fanden) ist es nicht und will es nicht sein.

5. Die grammatisierende Methode.

Der vorigen steht gegenüber die grammatische oder grammatisierende Methode, d. h. diejenige, welcher die Grammatik Selbstzweck und der grammatische Unterricht Kern und Mittelpunkt des Sprachunterrichtes ist. Doch ist hier ein Unterschied, den wir mit dem Namen der mechanisch-grammatischen und der logisch-grammatischen Methode bezeichnen.

a. Die mechanisch-grammatische Methode.

Die alte (aber leider, trotz Rochow, Pestalozzi, Diesterweg u. a. noch nicht überwundene) Zeit, die Zeit der Gottsched, Adelung, Heyse, Heinsius glaubte die Muttersprache nicht anders lehren zu sollen, als durch grammatische Unterweisungen, und das Lesebuch, wenn sie es überhaupt in den Kreis der Übungen zog, nicht anders verwenden zu können (außer der eigentlichen Leseübung), als zu äußerlich mechanischen Bestimmungen, Erklärungen, Unterscheidungen, schalen Wort- und Formklaubereien[1]). Was dabei herauskam, liegt auf der Hand. Für Kenntnis der Sprache, für Sprach- und Sachverständnis, für allgemeine geistige Bildung wurde so gut wie nichts gewonnen, nicht einmal die Sprachfertigkeit hatte davon einen nennenswerten, mehr als ganz äußerlichen Gewinn. Träberfutter mag wohl satt machen, doch sättigt es nicht. Oder was ist es anders, wenn Tillich in seinen Sprachstunden über den leidigen Formalismus der Bildung schaler, inhaltsleerer Sätze nicht hinauskommt, wenn Betty Gleim kein anderes Ziel des Sprachunterrichtes kennt und anstrebt, als daß die Kinder aufs genaueste die Wörterklassen angeben, und durch Bezifferung der Lesestücke zeigen, in welcher Zahl, in welchem Kasus, Modus oder Tempus irgendein Wort steht[2]).

Und diese Form der Behandlung hat nur zu lange ihre Anhänger in höheren und niederen Kreisen gefunden; ja die Bequemheit des Verfahrens zählt wohl noch heute manchen stillen Liebhaber und Nachfolger. Und verstehen nicht noch heute viele unter Sprachunterricht nichts anderes, als grammatischen Unterricht?[3]) „Ein nicht kleiner Teil unserer heutigen Lehrer", sagt Kellner („Pädagog. Jahresber." 1861, S. 190), „versteht unter Sprachunterricht immer noch nichts, als einen ganz äußerlichen Unterricht, eine ganz mechanische Einübung eigentlich schon geläufiger Sprachformen."

---

[1]) Über die Litteratur der Grammatiken für Volksschulen s. o. Engelien, S. 366 ff.

[2]) Ähnlich noch mit mechanischen Bezifferungen zu grammatischer Einübung Senff, Neue Berliner Sprechschule (Berlin 1860), 3 Hefte.

[3]) Ganz anders schon Vollbeding in seinem „Katechismus der deutschen Sprachschule zum Gebrauch in Schulen" (Cöthen 1798): „Der Schüler darf kein Kind, sondern muß ein schon unterrichteter junger Mann sein, der, welches wohl zu wünschen wäre, besonders die Anfangsgründe der lateinischen Sprache schon gelernt hätte, woraus er sich so manches würde erklären können. Überhaupt scheint mir in dem Unterricht der deutschen Sprache dieses der beste Gang zu sein: Man spreche mit dem Kinde fleißig und lasse darin alle Sprachfehler vermeiden. Dann lasse man es die besten deutschen Schriftsteller fleißig lesen. Ganz zuletzt, wenn es der junge Mensch so weit gebracht hat, daß er richtig sprechen und

Es ist in dem allen die Grammatik noch zu sehr Selbstzweck, noch zu sehr losgelöst von dem natürlichen Zusammenhang mit einem lebendigen, konkreten Inhalt. („Fehlt leider nur das geistige Band.“ Jean Paul nennt das: „Das Geld mit Anschaffen von Beuteln verthun.“) Diese Erkenntnis führte zu einer Gegenstrebung, die zwar der Grammatik ihr Recht für die Volksschule nicht bestritt oder aufgab, aber eine andere Behandlung verlangte, in der der logische Gehalt mehr, auch durch die grammatische Analyse schon, zu seinem Rechte kam.

So Diesterweg, so besonders Otto Schulz.

b. Die logisch-grammatische Methode.

Diesterweg wollte den gesamten Lese- und Sprachunterricht an ein eigens zu diesem Zwecke gestaltetes Lesebuch anschließen; die Stoffe sollten sachgemäß nach den Regeln des Lesens geordnet werden, gleichzeitig aber der Schüler durch das Lesebuch und an demselben „das Notwendigste über die Kenntnisse aus der Muttersprache, sowohl was das Formelle, als was das Verständnis des Inhalts der Wörter und Sätze betrifft (nebst der Übung in schriftlicher Darstellung) lernen.

Otto Schulz erklärt sich gegen die Grammatik an selbstgemachten Lesestücken und gegen die Lesebücher als Beispielsammlungen zum grammatischen Leitfaden, und verlangt, daß der Sprachunterricht sich an das Lesen klassischer Schriftsteller[1]) anschließe. Von den trefflichen Ausführungen, die er dazu gibt, wollen wir eine hier mitteilen, welche zeigt, wie die ersten Begriffe von den Präpositionen an dem einen Lesestück zu erläutern (S. 83—86 des unten angeführten Buches):

Gottes Treu'.

Es steht im Meer ein Felsen, die Wellen kreisen herum:
Die Wellen brausen am Felsen, doch fällt der Fels nicht um.

Ein Turm ragt überm Berge und schaut ins Thal hinab:
Die Winde rasen am Berge, doch fällt kein Stein herab.

Es zeugt einher ein Wetter und rasselt am starken Baum:
Zur Erde sinken wohl Blätter, doch eisern steht der Baum.

Des Höchsten ew'ge Treue steht fester denn Fels und Turm,
Und grünt und blüht aufs neue und trotzt dem rasenden Sturm.

Nachdem das Gedicht ein- oder etlichemale gelesen ist, mache der Lehrer auf den Fortschritt in dem Gedankengange und zuletzt auf den Hauptgedanken aufmerksam.

Was stellt uns der Dichter in dem ersten Zeilenpaar vor? — Er stellt uns einen Felsen vor, der im Meere steht. Die Wellen brausen um den Felsen, aber der Felsen fällt dennoch nicht um. (Sollten die Schüler die zur Schilderung gehörigen Stücke nur einzeln vorbringen, so lasse der Lehrer das zwar geschehen, fasse aber nachher alles zusammen und lasse es von einem oder etlichen Schülern wiederholen.)

Was stellt uns der Dichter in dem zweiten Zeilenpaar vor? — Er stellt uns einen Turm vor, der über einem Berge ragt und ins Thal hinabschaut. Die Winde rasen

---

schreiben kann, lehre man ihn die Regeln der deutschen Sprache selbst. Die deutsche Sprache kunstmäßig nach Regeln zu lernen, ist eigentlich nur für den Erwachsenen, der entweder aus fremden Ländern, wo eine andere Sprache geredet wird, zu uns kommt, oder der sich ganz eigentlich diesem Studio widmet. Für unsere deutschen Kinder aber würde es eine überflüssige Folter sein.“

[1]) O. Schulz, Pädag. Abhandlungen (Berlin 1868), 2. Heft, S. 43; vgl. S. 49—54 die Behandlung des Verses: „Nun danket alle Gott“.

zwar am Berge, aber es fällt dennoch kein Stein herab. (Die vorige Bemerkung gilt auch hier.)

Was stellt uns der Dichter in dem dritten Zeilenpaar vor? — Er stellt uns ein Wetter vor, das an einem starken Baum rasselt. Die Blätter fallen zwar zur Erde, aber der Baum selbst steht eisern, d. i. so fest, als ob er von Eisen wäre.

Das sind also drei Gegenstände, die der Dichter uns vorführt; ein Felsen, um welchen die Meereswogen brausen; ein Turm, der dem Sturm ausgesetzt ist, und ein Baum, um den ein Ungewitter tobt. Was haben diese drei Dinge, der Felsen, der Turm, der Baum, mit einander gemein? — Sie werden von einer äußerlichen Gewalt angegriffen, aber sie stehen dennoch fest und unerschüttert.

Welche Gedanken enthält endlich das vierte Zeilenpaar? — Das vierte Zeilenpaar enthält den Gedanken: daß Gottes Treue dennoch fester steht, als der Fels im Meere, als der Turm auf dem Berge und als der Baum in dem Ungewitter.

Zu weiterer Sprachübung, z. B. zum Nacherzählen, ist ein solches Lesestück nicht zu benutzen; man müßte dabei die schöne Form des Gedichtes zerstören. Aber ein Gedicht, wie dieses, muß von den Kindern auswendig gelernt werden, und die Darlegung des Gedankenganges wird das Auswendiglernen und noch mehr das Behalten sehr erleichtern.

Will man dies Lesestück auch noch benutzen, den Begriff der Präposition zu erläutern, so kann das mittels folgender Fragen geschehen.

Wo steht der Felsen? — Der Felsen steht im Meer, oder vollständig in dem Meer.

Die beiden Wörter antworten auf die Frage wo? Beide gehören auch genau zusammen, das Wörtchen im klingt nur wie ein Vorschlag zum folgenden Worte; auf diesem ruht der Hauptton; denn wir sagen im Meer. Ein solches Wörtchen wie dieses in nennen wir darum ein Vorwort, lateinisch eine Präposition, oder ein Vorsetzwort, weil es vor ein Nennwort gesetzt wird und mit diesem eng verbunden bleibt. Laßt uns sehen, ob in dem Lesestück noch mehrere solche Vorwörter vorkommen.

Was wird in der zweiten Zeile von den Wellen gesagt? — Die Wellen brausen am Felsen.

Was geben die beiden Wörter „am Felsen" hier an? — Sie geben den Ort an, wo die Wellen brausen.

Wir haben hier wieder ein Nennwort mit seinem Vorwort. Wie heißt hier das Vorwort, und wie müßte der Ausdruck vollständig heißen? — Das Vorwort heißt an, und vollständig müßte es heißen; an dem Felsen.

Was wird in der dritten Zeile von dem Turm gesagt? — Der Turm ragt überm Berge und schaut ins Thal hinab.

Wo also ragt der Turm? — Er ragt überm Berge, oder über dem Berge.

Und wo schaut der Turm hin? — Er schaut ins Thal, oder in das Thal.

Wir haben hier zweimal hinter einander ein Nennwort mit einem Vorwort. Wie heißen die beiden Vorwörter? — Sie heißen über und in.

Was wird mit dem Ausdruck überm Berge angegeben? — Mit dem Ausdruck überm Berge wird der Ort angegeben, wo der Turm ragt.

Was wird mit dem Ausdruck ins Thal angegeben? — Mit dem Ausdruck ins Thal wird der Ort angegeben, wohin der Turm schaut. (Dies wohin und das vorige wo lasse der Lehrer recht stark betonen.)

Wie beginnt die vierte Zeile des Gedichtes? — Die vierte Zeile beginnt so: Die Winde rasen am Berge.

Auf welche Frage antwortet der Ausdruck: am Berge? — Er antwortet auf die Frage: Wo rasen die Winde?

Aus welchen Stücken besteht dieser Ausdruck? — Er besteht aus dem Nennworte Berg und aus dem Vorwort an.

Wie lautet die fünfte Zeile? — Es zeucht einher ein Wetter und rasselt am starken Baum.

Wo also rasselt das Wetter? — Am starken Baum oder an dem starken Baume.

Wie heißt denn hier das Vorwort? — Es heißt an.

Was aber folgt nach dem Vorwort? — Es folgt darauf: der starke Baum.

Merkt also, das Nennwort kann in solchen Verbindungen auch noch ein Eigenschaftswort bei sich haben. Z. B. es sitzt jemand am Bach, der Bach aber ist klar; wie würdet ihr hier sagen? — Er sitzt am klaren Bache. (Jeder Lehrer wird leicht mehrere Beispiele derselben Art bilden können.)

Wie heißt es endlich in der sechsten Zeile? — Zur Erde sinken wohl Blätter.

Wohin also sinken die Blätter? — Die Blätter sinken zur Erde.

Vollständig würde es heißen: zu der Erde, man zieht aber das Vorwort und das folgende Wörtchen der oder dem gern zusammen.

Was giebt der Ausdruck zur Erde hier an? — Der Ausdruck zur Erde giebt hier an, wohin die Blätter sinken.

Wie heißt hier das Vorwort und das folgende Nennwort? — Das Vorwort heißt zu und das folgende Nennwort heißt Erde.

Nun zählt einmal alle die Vorwörter auf, die wir in diesem Lesestück gefunden haben. Welche sind es? — Es sind folgende: in, an, über und zu.

Was habt ihr über die Stellung der Vorwörter wahrgenommen? — Sie stehen vor dem Nennwort und können von diesem nicht getrennt werden. Der Hauptton ruht immer auf dem Nennwort. (Daß es einzelne Fälle giebt, wo das Vorwort hinter dem Nennworte steht, z. B. meiner Meinung nach, wird hier absichtlich übergangen; ebenso, daß die Präposition zuweilen betont wird, wenn ein Gegensatz eintritt, z. B. nicht vor, sondern nach Weihnachten; ebenso auch, daß statt des Nennwortes zuweilen ein Fürwort [ein Pronomen] steht, z. B. ohne mich, von mir, durch mich u. s. w.)

Was habt ihr über die Bedeutung solcher Ausdrücke gemerkt, die aus einem Vorwort und einem Nennwort bestehen? — Sie geben einen Ort an.

Auf welche Frage antwortet der Ausdruck im Meere? — Er antwortet auf die Frage: wo steht der Felsen?

Auf welche Frage aber antwortet der Ausdruck: ins Thal? — Auf die Frage: wohin schaut der Turm?

Merkt also, einige dieser Ausdrücke antworten auf die Frage: wo? und andere auf die Frage: wohin?

Zum Schluß lasse der Lehrer die hier gewonnenen Resultate in bestimmte Worte zusammenfassen und übe in der nächsten Lesestunde nur das bis hierher Gelernte. Es ist nicht nötig, daß die grammatische Unterweisung ununterbrochen fortgehe, vielmehr müssen auf eine Stunde, die man der Grammatik widmet, mindestens zwei Stunden folgen, wo man die Aufmerksamkeit der Schüler nur auf den Inhalt hinrichtet und das grammatische Pensum nur beiläufig übt.

Karl Ferdinand Becker, der die Sprache als ein organisches Erzeugnis des menschlichen Geistes und als solches als ein in allen seinen Teilen und Verhältnissen organisch gegliedertes Ganze auffaßt und die Aufgabe des grammatischen und des Sprach-Unterrichtes darein setzt, „daß man den Schüler die von ihm selbst gebildeten Verhältnisse der Begriffe und Gedanken in seinem Geiste anschauen läßt, und wenn er sie angeschaut und unterschieden hat, ihnen den ihre Besonderheit bezeichnenden Namen gibt" („Schulgrammatik", S. v), hat auf dem Gebiet des deutschen Unterrichtes bekanntlich in weitesten Kreisen

Beifall und Eingang gefunden, ein Erfolg, den er nicht zum kleinsten Teil der geschickten methodischen Popularisierung des Systems durch Raimund Jakob Wurst, Honkamp, Scherr verdankt. Doch fanden sich auch bald entschiedene Gegner[1]), wie Hülsmann, Mager, Wackernagel u. a., die die Weise, „das Denken über das Denken lehren zu wollen" und die Einzwängung des Sprachgeistes in ein logisches System, die übertriebene einseitige Hervorhebung des logischen Elementes in der Sprache verwarfen und auf die schädliche Verfrühung der Reflexion und Abstraktion hinwiesen und der Quälerei des Betrachtens und Besprechens gegebener „Gassensätze" und des Sätzemachens widersprachen[2]). Auf die Behandlung des Lesebuches und seiner Sprachstücke ist der Einfluß der Beckerschen Methode ohnehin ohne Belang geblieben, oder doch nur mittelbar, indem sie die Praxis der Volksschule auf eine andere Bahn drängte, von der dürren Heide der Abstraktion auf die grüne Weide eines lebensvollen konkreten Inhaltes.

6. Theorie und Poesie: K. Ph. Moritz, Deutsche Sprachlehre in Briefen.

Die Brücke zu dieser neuen Bahn mag uns eine Schrift liefern, die zwar nach der Zeit ihres ersten Erscheinens (1782) einer früheren Periode angehört (der Verfasser ist jener Philipp Moritz, dessen prosodischer Verdienste Goethe, dem er befreundet war, in seiner „Italienischen Reise" dankbar gedenkt, Rom, 10. Januar 1787), das Material auch nicht schulmäßig präpariert bietet, nach Inhalt und Tendenz aber gar wohl in unseren Zusammenhang paßt; eine Schrift, die, fast ganz vergessen, vor vielen anderen unser Interesse verdient. Welche Stellung zur Sache der Verfasser nimmt, spricht die Vorrede aus: „Ich habe es versucht, dasjenige, was bisher mehr oder weniger eine bloße Sammlung von Regeln gewesen ist, in ein fortschreitendes, zusammenhängendes Räsonnement zu verwandeln. Trockenheit und Leere hat man von jeher der Wissenschaft vorgeworfen, die sich mit der näheren Kenntnis der Sprache beschäftigt. — Das Blatt verdorret, wenn man es von seinem Stengel reißt, woraus es Fülle und Leben saugt. — Um für das einzelne Wort mehr Interesse zu erwecken, habe ich es nicht einzeln und abgesondert, oder in Beispielen, die aus der Luft gegriffen sind, sondern in irgendeinem schönen Ganzen, wozu ich mir eine Geßnersche Idylle gewählt habe, in seiner völligen Kraft und Wirksamkeit, dem Auge darzustellen gesucht. Um für den Sprachlehrer mehr Interesse zu erwecken, lasse ich sie mit verschwisterten Kenntnissen Hand in Hand gehen."

Die Briefe sind — auch das ein charakteristischer Zug — an eine Frau gerichtet, voll poetischen Lebens und feinsinniger Bemerkungen. Nach einer

---

[1]) Becker sagt zwar („Über die Methode des Unterrichtes in der deutschen Sprache", S. 23—25): „Der ganze Sprachunterricht muß zergliedernd (analytisch) sein"; doch nimmt er diesen Ausdruck nicht in dem Sinne der späteren Methode, indem er ihn dahin erklärt: „er muß von dem Urteile und von dem Satze als dem Ausdruck eines Urteiles ausgehen und alle Besonderheiten der Begriffe und der Beziehungsverhältnisse und ihre Bedeutung in dem Satze anschaulich machen und gewissermaßen aus dem Satze entwickeln. Die Zergliederung des Satzes, durch welche dem Schüler das Verständnis der Sprache soll aufgeschlossen werden, besteht großenteils darin, daß man die unter einer Gattung von Dingen begriffenen Arten und Unterarten (z. B. die Arten der Zeitwörter und der Dingwörter) gehörig unterscheidet."

[2]) Man wendete treffend und witzig auf den Sprachunterricht das Epigramm Schillers an:

„Jahrelang schöpfen wir schon in das Sieb und brüten den Stein aus,
Aber das Sieb wird nicht voll, aber der Stein wird nicht warm."

Reihe allgemeiner, doch immer an konkrete Bilder angeschlossener Erörterungen über die Hauptbegriffe der Sprache wird die Idylle: „Der arme Amyntas", der weiteren Besprechung zugrunde gelegt. Wir geben deren Anfang:

„Sie haben Recht, verehrungswürdige Frau! es ist eine angenehme Beschäftigung des Geistes, dem wunderbaren Spiele seiner eigenen Gedanken auf eine kleine Weile zuzusehen, wie sich einer aus dem anderen entwickelt, wie der eine steigt, indessen der andere sinkt; wie der eine durch den anderen verdrängt wird, und wie sie dann alle am Ende sich wieder friedlich mit einander vereinigen, daß eine angenehme Stille in der Seele herrscht.

Es ist aber sehr schwer, sich auf diese Weise über seine eigenen Gedanken zu erheben, und der Geist kann diese Anstrengung nicht lange ertragen: sehr bald werden wir wieder in das Interesse der Gedanken verwickelt, so daß sich das deutliche Bewußtsein unserer selbst in dem jedesmaligen Gedanken, der uns gegenwärtig ist, verliert.

Leichter ist es, der Entwickelung und dem Spiele der Gedanken nachzuspähen, welche, indem wir etwas lesen, durch die Sprache in uns hervorgebracht werden.

Wenn es ruhig ist in meiner Seele, wenn der Ton in jeder Saite schlummert, so ergreife ich ein Buch, und indem ich lese, entsteht in mir eine neue Melodie. Ich suche mich dann über meine eigenen Gedanken zu erheben und opfere die Süßigkeit der dunkeln Empfindungen eine Zeit lang der deutlichen Erkenntnis auf. Indem ich weder Wiesen noch Quellen, weder Hügel noch Thäler vor mir sehe, gebe ich Achtung, durch welche Zauberkraft meine Seele getäuscht wird, daß sie sich dieses alles so lebhaft vorstellt, als ob es wirklich vor meinen Augen dastände. So wie ich lese, merk' ich, wie der vergangene Gedanke vor dem gegenwärtigen bescheiden zurücktritt und sich in eine immer dunklere Ferne zieht, je mehr neue Gedanken auf ihn folgen. Mir däucht, ich sehe die schönste Perspektive vor mir, indem ich so eine ganze Reihe von Bildern in meiner Seele, wie eine Allee von Bäumen, durchschaue.

Wenn Sie diesen Gang wählen, so werden Sie dadurch im Stande sein, Sich selber nach und nach vermittelst einiger Beobachtungen eine Sprachlehre zu bilden, indem Sie die Sprache selbst in einer weit näheren Beziehung auf Ihre Seele kennen lernen, wodurch das Studium derselben zugleich weit mehr Interesse für Sie gewinnen wird.

Auch ist es nötig, wenn wir die Natur der Wörter untersuchen wollen, mehr in die innere Natur der Gedanken einzudringen, welche bei denselben in uns entstehen. Nun werden aber bei den meisten Wörtern Erinnerungen in uns geweckt entweder an etwas, das wir gesehen haben, und wovon das Bild noch in unserer Seele schlummert, als bei den Wörtern Baum, Hügel, Bach; oder an einen Ton, den wir irgendeinmal gehört haben, als bei den Wörtern brausen, rasseln, murmeln; oder an eine Empfindung, die durch irgendetwas in uns erregt ward, wie bei den Wörtern freuen, zürnen, trauern; oder an ein Verhältnis, das wir zwischen mehreren Dingen bemerkt haben, als bei den Wörtern groß, klein u. s. w. Wir können also fürs erste eine Einteilung der Wörter in Bildwörter, Tonwörter, Empfindungswörter und Verhältniswörter machen, bis uns unsere Betrachtungen weiter führen werden.

Diese Einteilung vorausgesetzt, sollen uns nun einige malerische Stellen aus einer Geßnerschen Idylle den Stoff zu unseren Beobachtungen darbieten: denn bei einer philosophischen Abhandlung möchte uns freilich diese Einteilung weniger zustatten kommen. Bei dem ersten Bilde wird es uns weit mehr Mühe kosten, unsere Vorstellungen davon zu entwickeln, als bei den folgenden; wir werden daher auch etwas länger dabei verweilen müssen. Lassen Sie uns also zum Werke schreiten; der Vorhang wird aufgezogen, und das Schauspiel hebt an:

Bei frühem Morgen — indem Sie diese Worte lesen, ist gleichsam die Scene eröffnet. Es sind zwar eigentlich nur Verhältniswörter: früh bekommt erst durch den Gegensatz von spät, und Morgen durch den Gegensatz von Abend seine Bestimmung. Bei ist gleichsam nur die Klammer, welche alles, was nun folgt, an die Vorstellung vom frühen Morgen hinanfügt. Dessenungeachtet aber können Sie nicht vermeiden, daß bei dem Verhältnisworte Morgen sich nicht zugleich ein schwankendes Bild in Ihrer Seele empordrängen sollte, welches durch das andere Verhältniswort früh noch mehr Bestimmung erhält. Und wenn Sie auf Sich Achtung geben, so werden Sie finden, daß gerade das Bild von dem frühen Morgen, den Sie zuletzt beobachtet haben, oder der einmal, mit besonderen Nebenumständen vergesellschaftet, den stärksten Eindruck auf Sie machte, auch zuerst in Ihrer Seele erwachen wird. Sie werden Sich z. B. vielleicht die rötlichen Streifen am östlichen Himmel denken, indessen die westliche Hälfte noch in falbes Grau versenkt ist, und Sich dann zugleich die Gegend vorstellen, wo Sie diese Veränderung in der Natur zuletzt bemerkten. Zu dem Gemälde Ihrer Seele sind also gleichsam schon einige der ersten Linien entworfen. Auf der noch unbemalten Fläche kann nun entweder noch eine blutige Schlacht, oder eine Scene häuslicher Freuden, oder die Begebenheit eines einzigen Menschen geschildert werden. Also bei frühem Morgen kam der arme Amyntas — diese vier Wörter bringen sogleich Leben und Interesse in das Gemälde, obgleich alles noch immer sehr unbestimmt ist. Es wird von einem Menschen geredet, als ob derselbe uns schon bekannt wäre. Ohne etwas weiter von ihm zu sagen, als daß er arm ist, wird uns gleich sein Name genannt, welcher durch das bezeichnende Wort der noch genauer bestimmt wird. Hätten wir gelesen ein armer Hirt, oder ein armer Mann Namens Amyntas, so wäre unsere Erwartung lange nicht so rege gemacht, als nun, da wir durch den genau bezeichneten, eigentümlichen Namen uns gleichsam in den ganzen Lebenslauf des Mannes hineindenken, wovon seine folgende Begebenheit ein Stück ist. Für denjenigen, der einen Menschen kennt, ist der eigentümliche Name desselben das Allerbestimmteste, so wie er für den, der ihn nicht kennt, das Allerunbestimmteste ist; eben deswegen aber erregt er auch bei dem letzteren am meisten die Erwartung, weil sich noch so viel darin bestimmen läßt, indem der Name eines Menschen die Vorstellung von allen seinen Schicksalen und demjenigen, was ihn vor anderen Menschen auszeichnet, umfaßt. — Arm ist eigentlich ein Empfindungswort: es erweckt uns die Erinnerung an die Empfindung, welche wir hatten, wenn es uns an etwas Notwendigem mangelte; dessenungeachtet aber drängt sich zugleich ein Bild mit empor, indem wir uns an dem Amyntas einige äußerliche Zeichen der Armut, ein schlechtes Kleid, hagere Gestalt, oder so etwas denken, was wir vielleicht das letzte Mal, da wir einem armen Menschen begegneten, an demselben bemerkt haben. Wir sehen aus diesem und dem vorhergehenden Beispiele vom Morgen, wie sehr die Seele geneigt ist, ihre Gedanken und Empfindungen immer auf sinnliche Bilder zurückzuführen. Die drei Wörter: der arme Amyntas, sind es also, welche Interesse in das Gemälde bringen, und kam ist nun das Wort, welches Leben und Bewegung hineinträgt. Unsere Aufmerksamkeit wird dadurch vorzüglich auf den armen Amyntas gezogen, von welchem sich nun vermittelst des Wortes kam zuerst die Erzählung anhebt. Folgende Stellung der Worte wird uns ihren natürlichen Fortschritt darstellen:

Der arme Amyntas — kam — bei — frühem Morgen.

Früher Morgen ist nur eine Nebenvorstellung, welche durch die Bindung oder durch die Klammer bei an die Hauptvorstellung von dem Amyntas hinangefügt wird; von diesem letzteren geht nun die Erzählung aus, das Bild vom frühen Morgen wird zurückgelassen und kommt nun nicht weiter in Betrachtung, außer daß eine schwache Vorstellung davon in der Seele zurückbleibt, welche immer noch durch die übrigen durchschimmert.

Kam ist ein sehr merkwürdiges Wort: denn ehe es da war, war eigentlich noch nichts gesagt. Und hätte es auch z. B. geheißen: der arme, gute, alte Amyntas, und wären auch noch so viele ähnliche Wörter vorhergegangen, so wäre doch mit allen diesen Wörtern eigentlich noch nichts gesagt; die Erzählung wäre um keinen Schritt weiter fortgerückt, und wenn der Erzählende stillschwiege, so würden wir noch immer auf das Wort horchen, wodurch nun eigentlich von dem Manne etwas erzählt, oder wodurch ihm noch eine Eigenschaft oder eine Handlung zugeschrieben werden sollte. Hieraus können Sie Sich den Begriff noch mehr erklären und noch genauer bestimmen, welchen Sie Sich aus meinem letzten Briefe von den Zeitwörtern werden gemacht haben. Es sind nämlich solche Wörter, ohne welche dasjenige, was wir sagen oder erzählen, keinen Schritt weiter fortrücken kann; ohne welche die menschliche Sprache sich mit den bloßen Benennungen, und die Seele sich mit den bloßen Vorstellungen der einzelnen Dinge behelfen müßte, ohne etwas davon zu reden oder darüber urteilen zu können. Die Zeitwörter sind also eigentlich die Wörter, wodurch wir erst von den Dingen wirklich reden, die wir mit den Nennwörtern bloß benannt haben; so wird in unserem Beispiele durch das Zeitwort kam erst wirlich von dem Manne geredet, den wir durch die Nennwörter der arme Amyntas bloß benannt hatten.

Indem wir die Wörter z. B. in Zeitwörter und Nennwörter einteilen, betrachten wir dieselben mehr außer uns; indem wir sie aber Bildwörter, Tonwörter, Empfindungswörter u. s. w. nennen, sehen wir mehr auf die Wirkungen, welche durch dieselben in unserer Seele hervorgebracht werden. Nun können aber z. B. die Zeitwörter wiederum entweder helfende Bildwörter, Tonwörter oder Empfindungswörter sein, als: der Baum grünt, der Wagen rasselt, der Mann friert. Die erste Einteilung ist mehr für den Verstand, die andere mehr für die Einbildungskraft. Die erstere lehrt uns den inneren Bau der Sprache zergliedern, die andere läßt uns durch den Weg des Nachdenkens über die Sprache Beobachtungen über unsere eigene Seele anstellen. Nehmen Sie aber immer diese Einteilungen nur noch als vorläufig an, und lassen Sie uns sehen, wie wir dieselben in der Folge immer genauer bestimmen können.

Unter dem Worte kommen denken wir uns etwas Ähnliches mit gehen, nur mit dem Unterschiede, daß bei dem Kommen das Gehen schon sein Ziel erreicht. Daher pflegt sich uns gleich bei der Vorstellung vom Kommen nicht die Frage: wohin? sondern die Frage: woher? immer zuerst aufzudrängen, welches auch hier der Fall ist: wir fragen, woher kam denn der Mann? Ferner wird durch das Wort kommen nunmehr das ganze Bild von dem Manne gleichsam vor uns hingestellt. Hieße es er ging, so würden wir ihm nachsehen, nun sehen wir ihn auf uns zukommen.

Daß es aber heißt er kam, und nicht er kommt, ist ein Zeichen, daß, noch ehe dieses erste Bild völlig vollendet ist, ihm schon ein anderes vorgeschoben werden soll. Ehe noch das Kommen des Mannes seine Endschaft erreicht hat, soll schon irgendeine neue Handlung von ihm anfangen, wodurch die Erzählung von der ersteren gleichsam verdrängt wird, so daß die Erinnerung daran durch die Erzählung von der zweiten nur noch durchschimmert. Hieße es er war gekommen, so ließe das freilich auch erwarten, daß noch eine Handlung wird erzählt werden, aber man denkt sich die erstere Handlung schon völlig als vollendet, ehe die zweite anfängt. Das erste Bild ist schon völlig in die Seele zurückgetreten, ehe sich das zweite demselben vorschiebt. Hieße es aber der arme Amyntas ist gekommen, so ließe das weiter gar nichts erwarten; die Vorstellung in der Seele schiebt sich nicht zurück, um noch einer folgenden Platz zu machen: ich denke mir diese letzteren Worte nicht als den unvollständigen Anfang einer Erzählung, sondern etwa als die vollständige Antwort auf die Frage. Diese Bemerkungen werden Ihnen zustatten kommen, wenn wir in der Folge ein-

mal von Imperfektum, Perfektum und Plusquamperfektum uns werden unterhalten müssen.

Weil unsere Erzählungen nicht mit den nächsten, sondern mit den entferntesten Gegenständen zuerst anfangen, um das Nachfolgende aus dem Vorhergehenden entwickeln zu können, so sind wir genötigt, das erste Bild immer weit genug in unserer Seele zurückzuschieben, um für die folgenden Platz zu lassen. Jede Erzählung erregt daher eine Perspektive in unserer Vorstellung, und zwar so, daß die Perspektive der Vorstellung sich immer umgekehrt zu der Perspektive der Erzählung verhält, indem dasjenige, was zuerst erzählt wird, am nächsten von uns gedacht wird.

Es ist wunderbar, wie die ganze Vorstellungskraft der Seele auf einmal ganz anders gestimmt wird, wenn sie sich etwas als vergangen denkt: es ist, als ob plötzlich ein dunkler Schleier die Gegenstände bedeckte, und die Vorstellung des Vergangenen verhält sich zu der Vorstellung des Gegenwärtigen, wie die entfernte, gedämpfte Musik zu der rauschenden, wie die Dämmerung zu dem Lichte. Woher wird aber die plötzliche Verschiedenheit hier anders verursacht, als durch die einzige kleine Veränderung des Wortes kommt in kam? — Lassen Sie uns nun unser Bild vollends ausmalen: bei frühem Morgen kam der arme Amyntas

aus dem dichten Haine. — Hain ist ein Bildwort, und dicht ein helfendes Bildwort; aus dem, und nicht aus einem Haine, weil man sich einen Wald wie die anderen vorstellt, und also vorausgesetzt wird, als ob man den Hain, von welchem die Rede ist, schon kennte; so wie man auch sagt die Wiese, weil man sich alles, was in der Natur den Namen Wiese führt, beinahe wie ein Einziges denkt und daher kein Bedenken trägt, das bestimmende die, wie bei einem uns genau bekannten Gegenstande, davorzusetzen, es mag von einer Wiese die Rede sein, von welcher es wolle. Freilich wird bei dem Worte Hain die Vorstellung von dem Walde in uns entstehen, den wir zuletzt gesehen haben, oder wovon die Vorstellung, bei verschiedenen Nebenumständen, den stärksten Eindruck auf uns gemacht hat. Durch das helfende Bildwort dicht drängen sich die Bäume in unserer Vorstellung an einander, und das dichte Grün des Waldes macht mit der frühen Morgengestalt des Himmels in unserer Einbildung den schönsten Kontrast.

Früher Morgen, armer Mann, dichter Hain sind drei einzelne Bilder, welche durch die Wörter bei, kam und aus in den schönsten Zusammenhang mit einander und in Beziehung auf einander gebracht werden. Durch kam und aus fügen sich die Bilder von Mann und Wald zusammen, die sich zugleich durch bei dem Bilde des frühen Morgens nähern. Bei dem Worte aus denken wir uns, daß der Mann, indem er kam, den Wald verließ: die Vorstellung von der Verlassung ist es also, welche vorzüglich in diesem Worte liegt; allein es liegt auch außer dieser noch eine Nebenvorstellung darin. Wäre der Mann auf einem Berge gewesen, so hätte es heißen müssen: er kam von dem Berge; da er aber in einem Walde gewesen war, so daß ihn der Wald umgab, so heißt es: er kam aus dem Walde; die Verlassung der Oberfläche eines Dinges wird also durch von ausgedrückt, dahingegen die Verlassung eines Dinges, von dem man umgeben war, wie der Mann vom Walde, durch aus angezeigt wird. In dem kleinen Worte aus sind also zwei Vorstellungen zusammengedrängt, daß nämlich der Mann, indem er kam, den Wald verließ und daß er vorher in dem Walde gewesen war.

Die nähere Kenntnis dieser kleinen Wörter, als auf, an, aus, von u. s. w. ist außerordentlich wichtig und wird Ihnen die schönsten Aufschlüsse über den ganzen Zusammenhang der Sprache geben. Die Begriffe zu diesen Wörtern sind zuerst aus der Körperwelt hergenommen, und alsdann auch auf unkörperliche Dinge angewandt worden; denn man sagt z. B.: ich gehe über die Brücke, und man sagt auch: ich denke über die Sache nach. Besonders sind die Begriffe von auf, an,

unter u. s. w. zuerst vom menschlichen Körper selbst hergenommen: auf brauche ich, wenn etwas meinen Kopf, an, wenn etwas meine Seite, und unter, wenn etwas meinen Fuß berührt; über brauche ich, wenn sich etwas meinem Kopfe, bei, wenn sich etwas meiner Seite nähert, von brauche ich, wenn etwas meinen Kopf, meine Seite oder meinen Fuß verläßt. Nun gründet sich aber auf Berührung, Annäherung und Verlassung der ganze Zustand und jede Veränderung in der Körperwelt; denn ohne diese würde alles ohne Zusammenhang und ohne Beziehung auf einander sein. Man sieht also leicht, wie wichtig diese kleinen Wörter sind, wodurch diese drei Hauptbegriffe ausgedrückt und auf mannigfaltige Weise abgeändert werden. Doch, wir wollen sie gelegentlich kennen lernen, und für jetzt will ich nur noch eine figürliche Darstellung von einigen dieser wichtigen Wörter voranschicken, die ich Ihrer eigenen Erklärung überlasse.

	Berührung,	Annäherung,	Verlassung.
Kopf:	auf	über	von
Seite:	an	bei, neben	von
Fuß:	unter	unter	von

7. Die analytische oder angelehnte oder anlehnende Methode.

Die neue Methode weist auf Jacotot zurück, von welchem deren Begründer die erste Anregung erhalten zu haben gestehen[1]). Jacotot verlangte, dem Grundsatze gemäß: „Tout est dans tout", das Lesebuch solle alles in allem sein, auf eines, das gelernt, alles andere bezogen werden; und so erhielten an einem Buche, Fenelons „Télèmaque" — das war sein „Grundbuch" — seine Schüler in Löwen allen Sprachunterricht, ihre ganze Sprachbildung. Auf diese Prinzipien nun — welche Deutschland zugänglich und annehmlich gemacht zu haben Dr. Braubach das Verdienst hat durch seine Schrift: „Jacotots Lehrmethode des Universalunterrichtes, übersetzt und mit Erläuterungen versehen von Dr. W. Braubach" (Marburg 1830) — gründete die neue Methode (die neue Kunst)) ihr Verfahren.

Es sind hier zunächst drei Namen zu nennen, die alle drei der Erfurter Schule angehören: Weniger, Kellner, Otto; Weniger, ein denkender, trefflicher Lehrer in Erfurt, Kellner, Regierungsschulrat in Trier, damals Lehrer in Erfurt, wie auch Otto, der 1876 als Rektor in Mühlhausen gestorben. Sie sind durch dieselbe Vermittelung auf den gleichen Weg zu gleichem Ziele gekommen. Weniger hat die seiner Praxis zugrunde liegenden Ideen durch den Druck zu veröffentlichen sich nicht entschließen können. Doch liegt mir durch freundliche Vermittelung ein Manuskript seiner Hand (ein „Jahresbericht" aus den dreißiger Jahren) vor, das seinen Gedankengang darlegt und sein Verfahren motiviert. Er unterscheidet drei Stufen: 1) Aufnahme des Stoffes (Lesen, Auswendiglernen, Hersagen, Niederschreiben); 2) Verarbeitung zur Vermittelung des Verständnisses (Lesen zwischen den Zeilen, Erklärung des Sinnes der Worte und der Sätze, Begriffsbestimmung [Defin. Synon.], Gedankengang); 3) Anwendung (Zusammenstellung des Zusammengehörigen [Darstellung der Personen, Sachen, Handlungen, Begründungen], Veränderung der Gedankenfolge, Darstellung mit veränderten Umständen, Aussprache [Improvisieren], Nachahmung, Vergleichung, Verallgemeinerung). Man sieht, der methodische Gang hat alle wesentlichen Züge, die wir dann bei den

---

[1]) Fr. Otto in der „Darmstädter Schulzeitung" 1838, Nr. 42, handelt von den auffallenden Ergebnissen des Sprachunterrichtes nach Jacotots Unterrichtsweise und scheidet drei Stufen der Übung: Aneignung, Verarbeitung, Anwendung.

anderen und späteren finden, die indes selbständig und unabhängig zu den übereinstimmenden Resultaten gekommen. Grammatik hat Weniger fast gar nicht, ist auch in diesem Punkte mit Otto nie zufrieden gewesen, der ihm zu viel Grammatik einbrachte. Überall sind Schülerarbeiten beigegeben, Beispiele zugrunde gelegt, wie: „Die Schwalbe und die Biene“, „Der Löwe und die Maus“ u. a.

Lorenz Kellner hat seine Ansichten zum erstenmale in Schweizers „Magazin“ (1835) ausgesprochen und durch einige Beispiele erläutert, dann noch ausführlicher 1837 in seinem „Praktischen Lehrgange“, und im Lauf der folgenden Jahre dann durch eine ganze Reihe anderer, demselben Zwecke zudiensten gearbeiteter Schriften[1]), durch welche der Verfasser sich um die Schule ein hohes Verdienst erworben und seinem Namen einen bleibenden Ruhm gewonnen hat. In den „Sprachstunden“ spricht er sich über seine Grundsätze in folgender Weise aus (S. 28. 35—37; vgl. „Pädag. Jahresbericht“, 9. Jahrg., S. 96. 97):

1. Für die ersten Schuljahre gehört gar kein grammatischer Unterricht, dessen Stelle nehmen vielmehr Denk-, Sprech- und Schreibeübungen ein.
2. Das Verfahren, nach welchem inhaltsleere einzelne Sätze die Grundlage des Unterrichtes sind, und nach welchem das Kind angeleitet wird, selbst solche wohl oder übel zu bilden, hört auf: dagegen werden das Lesebuch oder vielmehr einzelne Lesestücke, welche am besten einen inneren Zusammenhang haben, Mittelpunkt und Grundlage des gesamten Sprachunterrichtes, also auch der Übungen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke. Neben der Grammatik treten noch Übungen auf, welche mehr das Verständnis der Sprache überhaupt, und ein Denken in derselben, statt über sie, bezwecken.
3. Die Grammatik ist nicht Zweck, sondern nur Mittel.
4. Der Schüler muß jedes Gesetz und jeden Begriff auf Grund des Musterstückes selbst finden und deshalb an der Hand des Lehrers suchen.

   Beim logischen Verständnis handelt es sich darum, daß dem Schüler ein wahrhaft allseitiges, in das Innerste der Grundlage eindringendes Verständnis eröffnet werde. Dem Zöglinge darf kein Begriff dunkel bleiben, und es müssen ihm solche aus tieferem Eingehen in den Inhalt vielmehr noch zuwachsen; er muß die Ursache und Wirkung, Grund und Folge der Begebenheiten, die logische Gedankenfolge, die Charakteristik der Personen und Zustände, Vergleichungen und Vergleichungspunkte, Synonymen, Wortfamilien u. s. w. deutlich erkennen und herausfinden. Hieran knüpfen sich fortgesetzte Übungen im schriftlichen Gedankenausdrucke, indem der Schüler aufgefordert wird, über den Inhalt weiter zu berichten, Beispiele zu Begriffen zu finden oder erklärte Begriffe schriftlich wieder zu erklären, Vergleichungen

[1]) Wir nennen: „Ausgewählte Sätze und Musterstücke“ (Erfurt, Kaiser); „Sprachstunden“ (Leipzig, Hartknoch); „Übungsstoffe u. s. w., eine Geistesgymnastik für die mittleren Abteilungen und Klassen der Volksschulen“ (Eisleben, Reichardt); „Praktischer Lehrgang“, 3 Bde. (Altenburg, Pierer); „Materialien für den Unterricht im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke“ u. s. w. (Altenburg, Pierer)„ „Vorbereitungen auf einen formal bildenden Unterricht“ (Erfurt, Otto); „Aufgaben zu Übungen im höheren schriftlichen Gedankenausdrucke für weibliche Bildungsanstalten“ (Freiburg im Breisgau); „Der Rechtschreibeunterricht“ (Eisleben, Reichardt); „Lese- und Bildungsbuch für Mittel- und Oberklassen gehobener Mädchenschulen, desgl. für höhere katholische Schulen“ (Freiburg, Herder); „Der Sprachunterricht in seiner Begründung durchs Lesebuch“ (ebendas.).

anzustellen, den Inhalt bald in kürzerer, bald in umfangreicherer Form auszudrücken oder Vergleichungen mit früheren Musterstücken anzustellen. Hieran reiht sich dann die gerechtfertigte Forderung des Lesens mit entsprechendem Ausdrucke.

Ist das logische Verständnis durch solche und ähnliche sich allmählich steigernde Übungen erreicht, dann knüpft sich leicht das grammatische Verständnis an. Das grammatische Regel- und Fachwerk, welches zu sichten ist, fällt dann als natürliches, ungezwungen erstrebtes Ergebnis dem Schüler fast von selbst in die Hand und hilft zugleich die vollkommenste Einsicht in den Inhalt vollenden. Wortlehre (Etymologie insbesondere), Satzlehre und Orthographie reihen sich ungezwungen im entsprechenden, aufmunternden Wechsel an einander, und eine strenge Absonderung dieser unterschiedenen Verzweigungen oder eine genaue systematische Folge ist keineswegs nötig. Dafür möge das letzte Semester der Schulzeit das Ganze noch einmal zusammenfassen und in eine den Verstand bildende Übersicht bringen. Gleichzeitig kann ein solcher Sprachunterricht vielfach als Vehikel dienen, nebenbei eine Menge nützlicher Kenntnisse mitzuteilen, zu denen sonst das beschränkte Schulleben keine Zeit und Veranlassung giebt.

Von dem praktischen Lehrgang enthält der 1. Teil die „Denk-, Sprech- und Schreibschule", der 2. Teil den „Sprachunterricht in seiner Begründung durchs Lesebuch". Der letztere zerfällt wieder in 2 Abteilungen, die erste giebt „den Sprachunterricht für Mittelklassen", und behandelt den einfachen, erweiterten und zusammengezogenen Satz, die zweite giebt „den Sprachunterricht für Oberklassen", und behandelt den zusammengesetzten Satz [1]). Der dritte Band giebt eine kurze deutsche Sprachlehre. In beiden Abteilungen des 2. Bandes werden zusammen 17 (selbstgemachte oder zurechtgemachte) „Musterstücke" behandelt. So Bd. II, S. 115—137: „Die Hyacinthe"; S. 165—194: „Die Blumenlese". Von dem letzteren teilen wir den Gedankengang mit, doch mit Weglassung der langen Parabel, die in Krummacher Bd. I, S. 125—129 nachzulesen, auch mit Übergehung der Ausführungen, die fast 30 Seiten einnehmen [2]).

A. Logisches Verständnis.

Die Blumenlese.

Erste Übung.

Genaues, ins Einzelne gehendes, zergliederndes [3]) Abfragen der Parabel ohne weitere Erklärungen. Die Kinder antworten mit den Worten des Stückes selbst.

---

[1]) Die „Übungsstoffe" des Verfassers (s. o.) sehen ganz von der Grammatik ab und vermitteln nur das Sprachverständnis und den Gedankenausdruck auf rein praktischem Wege.

[2]) Je länger, je lieber! Honny soit qui mal y pense. In den „Übungsstoffen" wird u. a. „Das Gewitter" von G. Schwab in 26 Stunden auf 34 Seiten abgehandelt. — R. Raumer: „Die erste und wesentlichste Aufgabe der Schule wird sein, daß sie die Poesie als Poesie überliefere; und kann sie es wegen der Doppelseitigkeit ihrer Aufgabe nicht immer vermeiden, die Poesie zu stören, so hüte sie sich um so sorgfältiger, daß sie die Poesie nicht zerstöre." („Geschichte der Pädagogik", 3. Tl., 2. Abt., S. 133.)

[3]) O. Schulz (a. a. O., S. 75): „Das Zergliedern hat einen dreifachen Zweck. Zuerst soll es dem Lehrer die Gewißheit schaffen, daß die Schüler das Gelesene richtig verstehen. Man glaubt nicht, welche Mißverständnisse entstehen, wenn ihnen ein einziger Ausdruck undeutlich bleibt. Das Zergliedern des Satzes durch Fragen, die vollständig beantwortet werden, ist ferner die einfachste und natürlichste Anleitung des Kindes zur Satzbildung,

Zweite Übung.

Abermaliges Abfragen des Erzählten, jedoch mehr summarisch, zusammenhängendere, schwerere Antworten fordernd.

Dritte Übung.

Einzelne Fragen nach Grund, Zweck, Mittel, einzelne Lehren u. s. w.

Vierte Übung.

Erklärung der im Musterstücke vorkommenden bildlichen Redensarten und Gleichnisse.

Fünfte Übung.

Begriffserklärungen, wobei die Anschauung durch das Musterstück dargeboten wird.

Sechste Übung.

Schilderung der im Musterstücke vorkommenden einzelnen Personen.

Siebente Übung.

Vergleichung der geschilderten Personen mit anderen.

Achte Übung.

Freie Handhabung des im Musterstücke befindlichen Stoffes: a) Kürzerer Ausdruck. b) In Briefform.

Neunte Übung.

Veränderung der Form des Musterstückes oder Variation desselben.

Zehnte Übung.

Parodie des durchgegangenen Musterstückes („Der kleine Gärtner“).

B. Grammatisches Verständnis.

Adverbial- oder Umstands-Sätze.

Das Buch von Friedrich Otto, zum erstenmal 1844 erschienen unter dem Titel: „Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden, aber nicht grammatisierenden Unterrichtes“ geht von dem Gedanken aus, „daß in der Volksschule das Lesebuch Grund und Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes in der Muttersprache sein müsse, und Denken und Sprechen, Reden und Schreiben, Lesen und Vortragen, Rechtschreibung und Satzzeichnung, Grammatik und Stilistik in der Verbindung zu lehren und zu üben seien, in welcher diese verschiedenen Seiten eines und desselben Gegenstandes sich gegenseitig vorbereiten und bedingen, fördern und vollenden“ — und giebt nach einer gehaltreichen, scharfsinnigen theoretischen Einleitung und allgemeinen Anleitung eine Reihe von Übungsbeispielen. Die 7. Auflage giebt Ausführungen auch für die Unterstufe, das Alter von 7—10 Jahren; wir geben eine für diese und eine andere für die Oberstufe.

Klein Roland. (Von Uhland.)

Zur Behandlung.

Auf der unteren Unterrichtsstufe ist das Gedicht den Schülern stofflich nahe zu bringen. Das soll nicht durch eine Interpretation des Textes geschehen, sondern dadurch, daß es seinem Inhalte nach den Schülern einfach erzählt, dann in seiner Form

---

und man wird der thörichten Übungen, wie manche Sprachbücher sie vorschreiben, nicht mehr bedürfen, wenn man die Fragen über Gelesenes so zu stellen weiß, daß eine vernünftige Antwort erfolgen muß. Die Zergliederung des Satzes befördert endlich die Auffassung des Gelesenen im ganzen; die meisten Kinder werden eine verständig zergliederte Erzählung bald frei wiedererzählen können.“

vorgelesen und nach dem Abfragen, das zur richtigen Fassung der einzelnen Vorgänge führen muß, im Zusammenhange von den Schülern wiedererzählt wird. Ich scheide den Inhalt des Gedichtes zur klareren Auffassung in zwei Erzählungen, von denen die eine als eine Vorgeschichte von der anderen erscheint.

Das kecke Wesen des Klein Roland gefällt jüngeren wie älteren Schülern außerordentlich; aber in dieser Keckheit und Dreistigkeit, mit der er an des Königs Tafel tritt und nimmt, was seine Mutter bedarf, etwas Heldenartiges zu sehen, läßt sich den Jüngeren doch nicht zumuten. Sie werden es in den siegreich bestandenen Kämpfen suchen, die er mit Knaben seines Alters geführt hat, aber über seine Keckheit verwunderlich den Kopf schütteln. Daß sie seine Dreistigkeit nicht für Unverschämtheit, sondern für den Ausfluß eines edlen Selbstgefühls halten, wird nicht bei allen zur klaren Erkenntnis zu bringen sein.

a. Roland, der Held im Knabenalter.

Ein König, Karl der Große wird er genannt, hatte eine Schwester, die hieß Bertha. Bertha verheiratete sich mit einem Ritter, Namens Milon. Weil aber Milon kein König, kein Herzog, überhaupt kein Fürst, sondern nur ein Ritter war, zürnte König Karl seiner Schwester, daß sie Milon geheiratet hatte, verwies sie aus seiner Nähe und kümmerte sich nicht mehr um sie. Es kam aber noch größeres Leid über Bertha. Ihr Gemahl ertrank beim Baden, und nun geriet sie mit ihrem Söhnchen, Roland genannt, in große Armut und bittere Not. Sie wohnte weitab vom königlichen Palaste in einem kleinen, einsam gelegenen Häuschen; sie war nicht gekannt und ward nicht geehrt von denen, die in ihrer Nähe lebten, und mußte, um nicht mit ihrem Söhnchen Hungers zu sterben, denselben betteln schicken.

Roland, der einzige Trost seiner armen, verlassenen Mutter, war ein schöner, kräftiger Knabe. Dazu allezeit mutig und kampflustig. Furcht kannte er nicht. Er war zum Helden geboren und wurde auch, als er erwachsen war, ein berühmter Held im Heere seines Oheims, des Königs Karl. Seine Kampfeslust trieb ihn, mit Knaben in allen Vierteln der Stadt anzubinden. Und die Kämpfe mit den Knaben brachten ihm etwas ein. Er trug nämlich in allen den Sieg davon. Hatte er aber einen Knaben im Wettkampfe besiegt, so forderte er von demselben einen Zins. Da brachten ihm nun manche Knaben ein Stück Tuch oder Zeug, und aus denselben verfertigte ihm seine Mutter eine Jacke. Die sah freilich sehr bunt aus, aber Roland trug sie mit Stolz, denn sie zeugete von seinen Siegen.

b. Roland als Friedensstifter. Vorerzählung.

Eines Tages hatte Frau Bertha weder für sich noch für Roland zu Mittag etwas zu essen. Da sprach sie zu ihrem Söhnchen: „Lieber Roland, geh zur Stadt und bitte mildthätige Leute um eine Gabe, vergiß aber des Dankes nicht!“ Roland ging ohne Zögern und nahm seinen Weg nach dem Schlosse des Königs u. s. w.

c. Vorlesen des Gedichtes.

d. Zum Abfragen.

Der rote Faden, der sich durch die Erzählung zieht, hat folgende drei Knotenpunkte: Die Mutter Rolands erteilt demselben einen Auftrag. Die Ausführung des Auftrages führt zu einer Zusammenkunft seiner Mutter mit dem Könige, ihrem Bruder. Der König verzeiht seiner Schwester um ihres Sohnes willen.

Welchen Auftrag erteilte eines Tages Frau Bertha ihrem Söhnchen? In wieviel Gängen hat er diesen Auftrag ausgeführt? Erzähle von seinem ersten Gange! Die Mutter hat Roland aufgetragen zu bitten und zu danken; wie steht es mit der Ausführung dieses Auftrages? Wie kam es, daß Roland weder bat noch dankte? Wodurch wurde Rolands Vorhaben, seiner Mutter den Becher des Königs mit Wein

zu bringen, einige Zeit aufgehalten? Was erwiderte Roland auf des Königs „Halt!"? Wieviel und welche Fragen richtet der König an Roland? Welche Antwort giebt er auf jede Frage? Welches Verlangen haben die klugen Antworten Rolands im Könige erregt? Welchen Auftrag erteilt der König infolgedessen und wem?

Wen erkennt der König in der Mutter des Roland? Wozu führt die Zusammenkunft der Frau Bertha mit ihrem Bruder? Wen hat man als den Friedensstifter zwischen dem Könige und seiner Schwester anzusehen?

e. Wiedererzählung im Zusammenhange.

f. Gliederung der Erzählung in Abschnitte.

Die Schüler sind zur Gliederung der Erzählung mit folgenden Überschriften für die Abschnitte hinzuleiten: 1) Welchen Auftrag Roland von seiner Mutter erhält. 2) Wie er seine Mutter mit Speisen von des Königs Tafel versorgt. 3) Wie er in seinem Vorhaben, seiner Mutter den Pokal des Königs zuzutragen, angehalten wird, und dem Könige auf allerlei Fragen Rede steht. 4) Wie der König Rolands Mutter herbeirufen läßt, und in ihm der alte Grimm gegen sie erwacht. 5) Wie Rolands Blick das Herz des Königs zur Versöhnung stimmt.

g. Wie Klein Roland das vierte Gebot erfüllt hat.

Darauf will ich euch noch aufmerksam machen. Wie lautet es? Wie lautet die Erklärung Luthers dazu? Was thut ein Kind, das seine Eltern ehrt, nach Luthers Erklärung, einerseits nicht? Aber was thut es anderseits? Was es thut, ist also ein Vierfaches. Und nach diesem Vierfachen wollen wir bei Klein Roland fragen. Zum ersten: Was zeigt sich darin, daß er zum König sagt: Meiner Mutter geziemet Wildbret, Fisch und Wein, gleichwie einem Könige? Denket an Joseph, Jakobs Sohn! Auf welche Weise hielt der seinen alten Vater in Ehren? — Zum andern: Worin zeigt sich, daß Roland seiner Mutter dient? Wie diente die Ruth ihrer Schwiegermutter? Zum dritten: Worin, daß er seiner Mutter gehorcht? und ohne Zögern und Murren? — Zum vierten: Was zeigt sich in alle dem, daß er sie in Ehren hält, ihr dient, gehorcht und mit seinem Blicke für seine Mutter bei dem Könige bittet?

In diesem Vierfachen, was Klein Roland gethan, hält er euch einen Spiegel vor. Ihr sollt in den Spiegel schauen. Was sollt ihr da schauen? —

....

Der Erlkönig. (Von Goethe.)

Das bekannte Gedicht ist eine der schönsten Balladen Goethes. Sein Inhalt, im allgemeinen Naturdichtung, Schöpfung des Volksgeistes unserer ältesten heidnischen Vorfahren, wurzelt insbesondere in deren Glauben an die sogen. Mittelwesen, unter denen man sich verkörperte, elementarische Naturmächte, mit einer Stellung zwischen ihren Göttern und den Menschen, zu denken hat. Da nun dieser Glaube in seiner Totalität in unserem Volke untergegangen ist, so ist zum Verständnisse des fraglichen Gedichtes erforderlich, daß man aus seinem gegenwärtigen Bewußtsein heraustrete und einen Standpunkt in dem Volksglauben unserer Vorfahren einnehme. Damit ist nicht nur die Notwendigkeit einer Vorbereitung dargethan, sondern ihr auch vorgezeichnet, daß sie den Schüler in unsere Mythenwelt zu führen hat.

Aus der Kenntnis der Gattung eines Gedichtes und seiner Eigentümlichkeit läßt sich ohne Schwierigkeit darüber zur Klarheit kommen, in welcher Richtung man seine Wirkung zu suchen hat. Die Ballade „Der Erlkönig" zeigt uns nicht das Wirken einer freien sittlichen Macht, gewährt nicht eine vorbildliche Lebensanschauung, sondern sie hält uns vor einerseits eine geheimnisvoll und dämonisch wirkende Natur, und anderseits den Menschengeist in seiner Abhängigkeit von der Naturmacht, ja überwältigt

von ihr. Das Wirken der Ballade auf unsere Schüler haben wir darum in dem Wirken der dämonischen Natur auf das Kind und seinen Vater vor uns. Obwohl der Glaube an Elfen nicht die Seele unserer Schüler belebt, so sprechen doch diese Geschöpfe der Phantasie ihre Phantasie in einer Weise an und regen ihr Gefühl in einer Weise auf, daß sie in die Bangigkeit des Kindes und in das Grausen des Vaters mit hineingezogen werden, und zwar nicht ohne innere Lust, gleichwie auch das Kind die ersten Schauer mit einer gewissen Lust empfängt.

Behandlung.

1. Die Vorbereitung der Auffassung.

Unsere ältesten Vorfahren waren Heiden, und zwar Vielgötterer. Ihnen war noch nicht offenbaret das Wort: „Es sind mancherlei Kräfte, aber es ist ein Gott, der da wirket alles in allem.“ Von einigen ihrer Hauptgötter hatten einige unserer Wochentage ihre Namen, z. B. der Dienstag von Ziu, dem Gotte des Streites und Krieges; der Donnerstag von Donar, dem Donnergotte; der Mittwoch hieß früher Wuotanstag, denn er war dem Gotte Wuotan oder Wotan geweiht. Aber nach ihrem Glauben war nicht bloß der Himmel mit Göttern, sondern auch die ganze Natur mit Wesen bevölkert, die nach ihrer Vorstellung zwischen den Göttern und den Menschen standen. Diesen zahllosen Naturgeistern schrieben sie die verschiedenen Erscheinungen in der Natur zu. Wenn nach einer milden Frühlingsnacht die unscheinbaren Knospen der Bäume zu Blättern und Blüten sich entfaltet hatten, so sahen sie diese Veränderung als eine Wirkung gewisser Mittelwesen an. Das Sprudeln einer Quelle, das Plätschern eines Baches, das Rauschen eines Stromes, das Säuseln in den Wipfeln der Bäume, der Fall eines Steinchens im Schacht, das Poltern auf dem Hausboden: das alles waren für sie Wirkungen und Äußerungen der Naturgeister. Nach Ort, Gestalt und Natur führten diese Wesen auch verschiedene Namen. So heißen die Haus- und Poltergeister Kobolde; die Wächter über die unterirdischen Schätze Zwerge oder Wichte; die Träger der unbewältigten Naturkräfte Riesen; die Bewohner des Wassers Nixen. Eine besonders zahlreiche Klasse dieser Wesen, die auch einen König hatten, waren die Luftgeister oder die Elfen. Man unterscheidet Lichtelfen und Schwarz- oder Nachtelfen. Jene waren den Menschen freundlich gesinnte, wohlgestaltete Wesen, von zarter, kleiner Statur und mit einem leuchtenden Gewande angethan. Anders die Schwarzelfen. Sie waren häßlich und mißgestaltet und geneigt, den Menschen Schaden zuzufügen. Ihr Anhauch verursachte Menschen und Tieren Krankheit und Tod. Ihr Schlag hatte Blödsinn zur Folge. Beiderlei Elfen aber liebten überaus den Tanz und das Spiel, mit denen sie sich an einsamen, von Menschen unbetretenen Orten ergötzten. Zu ihren Spielen und Tänzen raubten sie gern schöne Kinder, die dann nach dem Glauben unserer Voreltern auch Elfen wurden.

In dem Gedichte, das ich euch jetzt vorlesen will, kommt auch ein Elfenkönig mit seiner Mutter und seinen Töchtern vor; er wird aber in diesem Gedichte Erlkönig genannt. Es ist ein Schwarzelf. —

Es leuchtet ein, daß die gegebene Darstellung von dem Glauben unserer Vorfahren auch für andere Balladen, die in diesem Glauben wurzeln, eine mehr oder weniger ausreichende Vorbereitung bildet. So läßt sich erwähnen „Der Fischer“ und das „Hochzeitslied“ von Goethe. Einer solchen besonderen Vorbereitung bedarf es jedoch da nicht, wo der Unterricht in der deutschen Geschichte den Glauben und die Weltanschauung unserer ältesten Vorfahren nicht unbeachtet läßt.

2. Das Vorlesen des Gedichtes.

Nach dieser Vorbereitung wird das Gedicht vom Lehrer vorgelesen. Daß es gut geschehe, ist natürlich für seine Wirkung auf das Gemüt der Schüler von Wichtigkeit;

aber es ist auch schwer. Die Unterscheidung der drei Redenden in den Strophen 2—7 ist durchaus notwendig, wenn der Auffassung keine Schwierigkeiten bereitet werden und ihrer Klarheit kein Abbruch geschehen soll. Dem Charakter der handelnden Personen gemäß ist die Sprache des Vaters eine liebevoll-besorgte; des Kindes eine furchtsam-erregte; des Erlkönigs in seinen Versprechungen eine schmeichelnde, in seinen Drohungen eine zürnende.

3. Die Besprechung und die Inhaltsangabe.

Die 1. und 8. Strophe, welche erzählend sind, bilden den Rahmen zu dem Drama, das sich in der 2. bis 7. Strophe entfaltet. Der Umstand aber, daß die ganze Begebenheit bis auf die Vorhandlung und ihren Ausgang im Wechselgespräch dargestellt ist, empfiehlt es, bei einer weitergehenden Behandlung des Gedichtes, die natürlich nicht geboten ist, vor der Angabe des Inhaltes denselben näher zu besprechen. Diese Besprechung wird Folgendes klar in das Bewußtsein treten lassen.

a) Zeit und Ort.

Spät in der Nacht, um Mitternacht, also zur Geisterstunde, und im Spätherbst, denn „in dürren Blättern säuselt der Wind", reitet ein Vater mit seinem Knaben der Heimat zu. Ihr Weg führt entlang eines Flusses, dessen Ufer mit Bäumen bewachsen sind.

b) Die Ahnung des Vaters.

Im Hinblick auf den Vorgang und seinen Ausgang läßt sich darin, daß der Vater sein Kind „sicher faßt" und „es warm hält", eine Vorahnung des Erfolgten sehen: des Versuches, ihm sein Kind zu rauben, und der Erkaltung desselben im Sterben.

c) Die Wahrnehmungen des Kindes.

Der Knabe sieht erst bloß den Erlkönig mit Krone und Schweif; sodann hört er, wie derselbe mit ihm spricht; darauf sieht er auch des Erlkönigs Töchter, und endlich fühlt er, wie derselbe ihn berührt.

d) Die Erscheinung des Erlkönigs.

Der Erlkönig läßt sich sehen; er redet den Knaben mit schmeichelnden Worten an; er fordert denselben auf, mit ihm zu gehen; er malt ihm schöne Kleidung in Aussicht. Er wiederholt seine Aufforderung in einer Frage und verspricht weiter gute Pflege und mancherlei Vergnügen. Endlich erklärt er, was ihn zu seinem Begehr triebe, und da der Knabe sich ihm nicht willig zeigt, geht er von der Versprechung zur Drohung über und führt sie auch zugleich aus.

e) Des Vaters Aufklärungen.

Der Vater erklärt die Wahrnehmungen seines Kindes für einen Sinnentrug. Er meint, der Erlkönig sei nur ein Nebelstreif; und die Töchter desselben der helle Schein alter Weiden; und was dasselbe höre, ein Säuseln des Windes in den dürren Blättern.

f) Des Vaters Mitleidenschaft.

Des Vaters Sinne sind wach, darum sieht er nichts und hört er nichts von dem, was sein Kind wahrnimmt; endlich aber wird auch er von seines Knaben Furcht und Angst ergriffen und treibt sein Pferd zur eiligsten Eile, um dem Orte des Schreckens zu entfliehen. Doch der Erlkönig hat dem Kinde ein Leid gethan; als der Vater den heimischen Hof erreicht, ist das Kind tot. —

Nach dieser Besprechung ist der Schüler anzuleiten, den Inhalt des Gedichtes ungefähr in folgender Weise darzustellen.

In der Mitternachtsstunde eines Spätherbstes reitet ein Vater mit seinem Knaben, den er vor sich auf dem Pferde hat, der Heimat zu u. s. w.

Die 2. Auflage des danach noch oft aufgelegten trefflichen Buches ist Professor Hiecke gewidmet, meinem unvergeßlichen Lehrer und Freunde. Auch dieses bedeutenden genialen Mannes haben wir hier zu gedenken. Denn in seinem (1841 in Leipzig erschienenen) Buche: „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien", in welchem er für das Gymnasium „das Deutsche in das Zentrum rückt" (S. 215), legt er auf die Lektüre ein großes Gewicht und redet der Erläuterung von Sprachstücken, wie der geordneten Lektüre überhaupt, sehr entschieden das Wort (S. 92—150), und was er mit beredter Begeisterung der höheren Schule empfiehlt, das dürfen wir, soweit es auf untere und mittlere Stufen geht, unbedenklich und dankbar auf unsere Kreise in Anwendung nehmen [1]). Geben wir einen kurzen theoretischen Abschnitt und ein praktisches Beispiel der Erläuterung. Über das Verfahren bei Erläuterung erzählender Gedichte in unteren und mittleren Klassen spricht sich Hiecke in folgender Weise aus:

„Der Lehrer (auch wohl ein vorzüglich geübter Schüler) liest zuerst das Gedicht ganz vor, um nicht den Totaleindruck desselben durch ein zu frühes näheres Eingehen zu stören, und zwar so oft, als nötig erscheint, damit die Schüler Inhalt und Gang fassen; sind Erläuterungen von Einzelheiten notwendig (ein Fall, der bei den für diese Klassen zu wählenden Gedichten wenigstens nicht oft vorkommen darf), so werden diese am besten ganz kurz bei dem zweiten Vorlesen eingeflochten. — Dann giebt bei den ersten Gedichten der Lehrer selbst den Inhalt und Gang an, damit die Schüler an ein paar Beispielen sehen, was von ihnen verlangt wird; möglichst bald geht diese Aufgabe ganz allein an sie über, wobei der Grad der Geschicklichkeit in Unterscheidung des Wesentlichen vom Minderwesentlichen sichere Blicke in das Fassungsvermögen der einzelnen und in dessen Entwickelung werfen läßt. Übrigens wird der Verlauf des Gedichtes, auch wenn er nicht rein chronologisch ist, bei der Nacherzählung ganz beibehalten; doch kann darauf auch eine rein chronologische Erzählung folgen; nur ist dann aufmerksam zu machen, mit welchem Punkte der ganzen Handlung das Gedicht beginnt, und wie und wo das Vorhergegangene eingeflochten ist. Sodann kann sogleich auf das Metrum (das natürlich sehr einfach und faßlich sein muß), den Reim und die Reimstellung, endlich auf die Zahl der zu einer Strophe verbundenen Zeilen aufmerksam gemacht werden. Hierauf wird das Gedicht in seine Hauptpartieen und

---

[1]) Trotz des Protestes Rud. v. Raumers (a. a. O., S. 130): „Da ist dann kein Gedicht so einfach, keine Entwickelung so klar, es bleibt immer noch etwas zu interpretieren; und diesen Weg hießen deshalb viele unserer Lehrer der deutschen Sprache willkommen. Uhlands köstliche Romanzen und Balladen werden dem Schüler erst zugänglich, wenn er sie mit Hilfe des Lehrers in tausend Stücke zerpflückt und die zerfetzten Glieder sechsmal in der Hand herumdreht. Nachdem das Gedicht mehrere Male vorgelesen, und die nötigen Erläuterungen und Einzelheiten beigebracht sind, beginnt erst die eigentliche Arbeit." (Folgt der oben angezogene Abschnitt aus Hieckes Schrift.) Dann: „Wenn es so in den ‚ersten Stadien' der ‚untersten Klassen' aussieht, so mag man leicht ermessen, wie das weiter geht". Und S. 132: „Wie war es in den Zeiten, die noch Poesie atmeten wie die Luft? Man lese im Homer, wie Demodokos, ‚der vielgeliebte Sänger', den König und seine Genossen durch seine Lieder erfreut, und denke sich, was der Sänger, der König und der ganze Kreis der ‚langrudrigen, schiffberühmten' Zuhörer gesagt haben würden, wenn ihnen jemand das Lied des Sängers in solcher Weise hätte ‚zum Bewußtsein bringen' wollen, wie unser Pädagog den Knaben Uhlands ‚Klein Roland' zerpflückt." — Das ist mehr witzig, als richtig gesagt. Alles zu seiner Zeit und an seinem Ort. Die alten Griechen und Römer haben ihre Dichterwerke in den Schulen auch erklärt, sogar grammatisch analysiert. Oder sollen wir bei einem Tonstück uns mit dem technisch fertigen Vortrag und dem sinnlichen Genuß des Klanges begnügen, während der Kenner uns in das „Gefüge" der Komposition einführen, das Gesetz der kontrapunktischen Kunst aufzeigen, die Schönheit des melodischen und thematischen Gewebes schauen lassen will?

diese wieder in ihre Teile geschieden. Umfang dieser Partieen und Verteilung derselben in die einzelnen Strophen und in deren einzelne Glieder wird merklich gemacht. Hierbei Fragen nach dem Wechsel des Ortes, der Scene der Handlung, wo ein solcher stattfindet. Z. B. die Akte im ‚Klein Roland' ließen sich so bezeichnen: 1) Klein Roland und Frau Bertha; 2) König Karl und sein Hof; 3) König Karl mit seinem Hofe und Klein Roland; 4) Karl, Klein Roland und Frau Bertha; 5) Frau Bertha allein sprechend. Welche von diesen Akten sind mit den vorigen durch Übergänge verknüpft, und welches sind diese Übergänge?

Die erzählenden Gedichte enthalten Handlungen, welche wieder auf Charaktere zurückweisen; jetzt kommen diese zur Sprache, jedoch nur in der schlichtesten Weise; man begnügt sich mit einer Zusammenstellung der hervorragendsten Charakterzüge, und mit der Angabe der Belege dafür, welche sich in den vorerzählten Handlungen oder Äußerungen finden. Sodann wird auf den Ausdruck die Aufmerksamkeit hingelenkt, auf dieser Stufe jedoch nur insofern er etwas Besonderes darbietet (wie z. B. in ‚Klein Roland' die scharfe Entgegenstellung der Mutter und des Sohnes gleich zu Anfang); sinnvolle Beziehungen dürfen, wo sie sich finden, nicht unberücksichtigt bleiben, sind aber in der schlichtesten, von allem Pathos ganz entfernten Weise zu besprechen. (So ist in ‚Klein Roland' hervorzuheben die bedeutungsvolle Rückbeziehung des Segenswunsches der Mutter am Schlusse:

‚Soll führen die Farb' von manchem Reich
In seinem Banner und Schild!'

Man füge einfach hinzu: wie er jetzt von jedem der bezwungenen Knaben ein Stück Tuch in seiner Kleidung trägt. Ähnlich bei den beiden folgenden Anspielungen. — In Quarta und Tertia würde man noch sagen können, daß die Beweise von Heldensinn, welche der Knabe soeben abgelegt hat, von der Mutter als Bürgschaft für ähnliche, natürlich wichtigere, Äußerungen des Heldensinnes im Mannesalter angesehen werden, eine Bemerkung, die für die früheren Klassen, wenigstens so ausgedrückt, noch zu hoch wäre.)

Am Schlusse der ganzen Besprechung wird der Sinn für die Bedeutung des Ganzen dadurch geweckt, daß man eine sinnvolle Überschrift (oder ein treffendes Motto) sucht. Denn der Dichter selbst wählt absichtlich, um nicht zuviel im voraus zu verraten, eine allgemeinere und unbestimmtere.

Zu umfangreich darf übrigens die Erläuterung von Gedichten in den mittleren Klassen nicht werden, noch weniger in den unteren. Ferner wird man, wie bei der Prosa, so bei der poetischen Lektüre, nicht durchaus jedes Stück gleich ausführlich behandeln, bisweilen ein kleineres (z. B. ‚Jung Siegfried', ‚Das Schwert') recht genau, ein größeres (z. B. ‚Roland Schildträger') mehr summarisch; denn die geringere Ausdehnung eines Gedichtes macht das Behalten selbst einer ausführlichen Erörterung möglich, während die größere Ausdehnung eines Gedichtes, wenn die Erklärung gleichweit wie dort in das Detail herunterginge, eine Gefährdung des zusammenfassenden Überblickes befürchten ließe, und mehrere Stunden auf ein Stück zu verwenden nötigen würde, was in den unteren und mittleren Klassen im allgemeinen nicht ratsam ist."

Eine Vergleichung von Kerners „reichstem Fürsten" und Zimmermanns „Graf Eberhard im Bart" ist in folgender Weise durchgeführt.

„Die Verwandtschaft beider Gedichte fällt in die Augen. Bei einer festlichen Versammlung rühmen mehrere deutsche Fürsten die eigentümlichen Vorzüge ihrer Länder, bestehend in dem oder jenem äußeren Gute, womit dieselben gesegnet sind. Graf Eberhard von Württemberg kann sich solchen Segens nicht rühmen, wohl aber der Liebe seiner Unterthanen; und sogleich stimmen die übrigen Fürsten in der Anerken-

nung ein, daß dies der höchste Besitz, der herrlichste Schatz eines Fürsten sei. Der Sinn: Treue Unterthanenliebe — das höchste Kleinod für einen Fürsten, springt gleich entgegen. Der Gang ist in beiden Gedichten derselbe; aber in der näheren Ausführung findet sich eine mehrfache Verschiedenheit. Der Anfang wie der Schluß ist ganz übereinstimmend; aber sodann wird in I. jeder Fürst redend eingeführt, in II. der Inhalt ihrer Reden nur kurz referiert; umgekehrt ist in I. die Rede Eberhards nur ganz einfach, aufrichtiges Zugeständnis des Mangels äußerer Güter, anspruchslose, aber freudige Hervorhebung des Besitzes eines unendlich wertvolleren inneren, in II. dagegen ist sie reich ausgeführt, — nicht wort-, sondern gehaltreich, wovon sogleich nachher. Ein Übergang von den Reden der Fürsten zu der des Württembergers findet sich in I. nicht; in II. wird die Situation mehr belebt, die Erwartung mehr gespannt durch die triumphierende Herausforderung. Der reichere Gehalt von Eberhards Rede in II. erwächst aber aus einer höchst glücklichen Doppelerfindung. Erstlich nämlich erhalten wir hier nicht durch eine bloße Versicherung, wie in I. von jenem Besitze Kunde, sondern es erfolgt, was weit nachdrücklicher und überzeugender wirkt, die Bestätigung von Eberhards Aussage durch einen thatsächlichen Beleg. Er kann nicht nur sein Haupt kühnlich in jedes Unterthanen Schoß legen, es hat wirklich sicher und wohlbehütet in dem Schoß eines solchen gelegen. Im Walde verirrt und allein hat er sich ermüdet zum Schlafe hingelegt, von niemandem beschirmt, jeder Gefahr preisgegeben, und erwachend findet er sich in den Armen eines armen Unterthanen, der, selbst ermüdet von schwerer Arbeit und zur häuslichen Erholung heimkehrend, seinem geliebten Fürsten den Dienst treuer, fürsorglicher Liebe erwiesen. Dürften wir uns wundern, wenn er, selbst abgearbeitet, den ihm persönlich fremden Fürsten gleichgültig hätte liegen lassen? Aber damit noch nicht genug. Sinnvoll ist noch eine zweite Erfindung in die erste eingewebt. Der Fürst hatte im Schlaf geträumt — geträumt von der Liebe seiner Unterthanen, die ihm nach seinem Tode in ihren Thränen unzweideutig zuteil geworden sei. Er erwacht — nicht zufällig, sondern von einer auf seine Stirn fallenden Thräne des Treuen, der ihn in seinem Arme hält, und findet so die Wirklichkeit nicht zurückstehend gegen den Traum, vielmehr denselben überbietend; denn dort wird dem Lebenden zuteil, was im Traume erst dem Toten gezollt wird. (Für Primaner könnte man hinzufügen: Ist aber auch der Traum und das Motiv des Erwachens aus demselben hinlänglich in der Situation begründet? Allerdings. Eberhard mußte die Liebe seiner Unterthanen verdient haben, sonst wäre sie ihm nicht zuteil geworden; sie muß folglich auch sein Wunsch gewesen sein, wie sie später, als er ihrer gewiß geworden, sein Stolz ist. Dieser Wunsch mußte ihm aber in einer Situation, in welcher er wehrlos jeder Gefahr bloßgestellt war, mehr als je sich aufgedrängt haben. So ist nichts natürlicher, als daß er gerade davon träumt. Ferner: der dem Wachenden so nahe liegende Gedanke an die Gefahr, in der er sich befindet, gestaltet sich im Traum zu der Vorstellung, daß er gestorben sei und auf der Totenbahre liege. Aber wie ist diese Vorstellung möglich, die an sich widersprechend ist? Er ist sich in seiner Vorstellung, die er doch nur als Lebender haben kann, gestorben! So Widersprechendes macht eben nur der Traum möglich, in welchem sich dem willenlosen Spiel der Phantasie das Gefühl des lebendigen und thätigen Ichs unwillkürlich reagierend zur Seite stellt. Auch das Erwachen ist höchst sinnig und doch ganz anspruchslos motiviert. Die Thräne, welche der Bauer über seinen armen, hilflos daliegenden Landesherrn weint, wirkt doppelt, indem sie einmal noch den Traum selbst weiter gestaltet, und dann doch auch daraus aufweckt und ihn zerstört. Ähnliches wird den meisten begegnet sein, und erklärt sich aus der unendlichen Raschheit, welche den Vorstellungen gerade im Traum eigen ist. Gewiß haben viele die Erfahrung bei Reisen im Wagen gemacht, bei denen man ermüdet jeden Augenblick einschläft, aber auch jeden Augenblick wieder aufwacht und doch im

Moment eine ganze Geschichte zusammengeträumt hat. — Der Ton ist in beiden Gedichten höchst anspruchslos, wie es eben so zum Sinn des Ganzen als zum Charakter Eberhards paßt; auch im zweiten, das sich mehr ausbreitet, nichts von schwächlicher Sentimentalität, nichts von pomphaftem Schwulst, beides Fehler, die bei den schlechten Nachahmern Schillers so häufig wahrzunehmen sind.) I. ist im einfachsten fallenden, II. im einfachsten steigenden Versmaße gehalten, dort sieben vierzeilige trochäische, hier zehn dreizeilige jambische Strophen; dort das sehr gewöhnliche Maß von vier Trochäen, teils vollen (1. und 3.), teils um eine Silbe gekürzten (2. und 4. Zeile), die 2. und 4. Zeile gereimt, die 1. und 3. reimlos; hier das gleichfalls sehr gewöhnliche Maß von drei Jamben, teils übervollen (1. und 3. Zeile), teils gerade vollen (2. und 4. und diese beiden gereimt; 1. und 3. reimlos), jedoch in die Jamben auch Anapästen eingemischt und dadurch der Rhythmus etwas belebter. Auf Anfang und Schluß kommt in beiden Gedichten je eine Strophe; auf das Nebenwerk (die Reden der Fürsten) kommen in I., wo jeder der Fürsten eine Strophe zugeteilt erhält, drei ganze Strophen, in II. nur eine; die dritte in II. enthält einen gehaltvollen Übergang, der in I. ganz fehlt; die vierte Strophe in II. entspricht der fünften in I. Die Hauptsache enthält in I. nur eine Strophe, die sechste, — in II. aber breitet sie sich zu fünf Strophen aus und nimmt so gerade die Hälfte des Ganzen ein. Die Gliederung darin ist wieder: Str. 5: die Situation Eberhards im Wald; Str. 6 u. 7: der Traum, und zwar Str. 6: die äußerliche Situation; Str. 7: das echte Leidtragen; Str. 8: der Schluß des Traumes, das Erwachen, die Wirklichkeit des Wachenden; Str. 9.: die Erklärung des Herganges.

Warum aber gerade drei Fürsten neben Eberhard? Die Zahl drei erweckt zur Genüge die Vorstellung der Vielheit, ohne daß man durch ein Fortgehen in der schlechten Unendlichkeit ermüdet würde. Zwei andere Fürsten wären zu wenig, vier zu viel! Ich bemerke zum Schluß, daß ich hier absichtlich von der oben angegebenen Stufenfolge abgewichen bin; die hier beobachtete Folge bot sich von selbst dar; und überdies lag mir daran, auch durch ein Beispiel zu beweisen, daß ich nicht steifsinnig eine fördernde Hilfe zum absoluten Gesetz erheben will. Auch ist die Erläuterung des Einzelnen, die hier teils das Geographische, teils das Historische betreffen würde, absichtlich weggelassen, und die gleichgültigen Verschiedenheiten nicht bemerkt worden."

Noch ist an dieser Stelle eines Umstandes zu erwähnen, der für den Zusammenhang der Entwickelung nicht unwichtig ist. Im Jahre 1836 erschien zum erstenmal der „Preußische Kinderfreund" von Preuß und Vetter, ein Buch, dessen beispielloser Erfolg sich hauptsächlich daraus erklärt, daß hier zum erstenmal (und mit feinem Takt) Ernst gemacht wurde mit dem Gedanken, „die Schätze der deutschen Litteratur den Kindern des Volkes zu eröffnen". Vier Jahre später gab O. Schulz sein in gleichem Geiste gearbeitetes „Berlinisches Lesebuch" heraus; und in dem Aufsatze, aus dem wir an früherer Stelle ein Bruchstück mitgeteilt, sagt derselbe („Pädag. Abhandl.", S. 82): „Das aber hätten wir von den Griechen und Römern lernen sollen, daß die Unterweisung in der Sprache mit dem Lesen klassischer Werke beginnen muß. — — Wenn ich also verlange, daß man den Sprachunterricht an das Lesen klassischer Schriftsteller anschließe, so gehe ich nur auf das zurück, was man schon in den ältesten Zeiten verlangt und mit dem besten Erfolge gethan hat, und wenn ich den eigentlichen Gewinn eines solchen Unterrichtes überwiegend in die Vermehrung des Gedankenreichtums und in die Herrschaft über die Gedanken setze, so ist das gerade dasselbe, was man auch in alten Zeiten durch das Lesen guter Bücher bezweckt hat."

Es ist natürlich, daß dieser goldene Strom (der „sogenannten“ klassischen Litteratur!), der Volksschule zugeleitet, jener Methode, die sich die analytische nannte, zu wesentlicher Förderung und Bereicherung gereichen und gedeihen mußte. Denn eben diese Stoffe und Formen waren es, die man zu jenem Zwecke brauchte. Und so sind denn in der Folge eine Menge von Schriften erschienen, die sich, bald strenger, bald freier, die praktische Durchführung der „analytischen Methode“ für weitere und immer weitere Kreise zur Aufgabe stellten; wir nennen:

1. Handel, Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen (Neisse 1846). — S. 3: „Deshalb betrachte ich, konsequent dem Grundsatze, an dem Material der Sprache selbst das Sprachgefühl und die Regeln der Sprache zu üben, als Zweck und Ziel alles deutschen Sprachunterrichtes die Aufgabe, an ausgewählten Musterstücken die Kinder im richtigen Denken, im richtigen und geläufigen mündlichen und schriftlichen Ausdrucke ihrer Gedanken zu üben.“
2. Crüger, Über den Unterricht in der Muttersprache (Frankfurt a. O. 1846). — „Die Aufgabe des Sprachunterrichtes ist die Sprachbildung, d. h. Bildung zur Sprache, für die Sprache und durch die Sprache.“ — Das Lesebuch soll Grundlage und Mittelpunkt sein.
3. Pechner, Handbuch für Lehrer beim Gebrauch des „Preußischen Kinderfreundes“ (Königsberg, Bon, 1847). — Der 2. Teil ist ein Handbuch der Weltkunde (nach dem Grundsatz des Verfassers, daß das Lesebuch auch die Grundlage für den weltkundlichen Unterricht sein solle), der erste, der sprachlehrliche Teil, enthält eine Überfülle grammatischen Lehrstoffes. Die Erläuterung dunkler Ausdrücke nimmt hier und da auch auf das Althochdeutsche und Niederdeutsche Rücksicht.
4. Melcher, Der Sprachschüler in der mittleren und oberen Klasse der Elementarschule (Schwelm 1846 u. 1848).
5. Riecke, Sprachmusterstücke, als Grundlage eines bildenden Unterrichtes in der Muttersprache (Reutlingen 1847).
6. Gruber, Der Unterricht in der deutschen Sprache u. s. w. (Karlsruhe). — „Es kann nach meiner Ansicht allerdings vom fünften oder sechsten, teilweise auch schon vom vierten Schuljahre an der Unterricht in der Sprachlehre mit dem Leseunterricht in Verbindung gebracht werden, aber es ist etwas durchaus Verkehrtes, auch den ersten Unterricht schon in dieser Weise zu betreiben.“
7. Vernaleken, Leitfaden für deutsche Sprach- und Litteraturkunde (ein Seitenstück zur Schullektüre); enthaltend planmäßige Sprechübungen u. s. w. (St. Gallen 1850). — Im Anschluß an das Lesebuch. Grammatik nur Mittel des Verständnisses des Inhaltes. Trefflich in Anlage und Durchführung.
8. Schlimpert, Praktischer Lehrgang zu einem wahrhaft bildenden Unterricht in der deutschen Sprache u. s. w. (Freiberg 1852). — Will den Sprachunterricht in engere Grenzen ziehen, als Kellner und Otto gethan. Die Erläuterungen zu den zahlreichen Musterstücken halten sich vorwiegend an die abstrakt formale Seite der Sprachbetrachtnng.
9. Pflüger, Der Unterricht in der deutschen Sprache (Freiburg i. Br. 1854). — Theoretische Schrift, auf Grund umfassender Kenntnis der betreffenden Litteratur und denkender Erfahrung. Weist nach: 1) die Notwendigkeit, 2) den Gebrauch des Lesebuches; auch mit Musterbeispielen.

10. Heckmann, Deutsches Sprach- und Lesebuch (Mannheim 1853). — Reicher Stoff. Geschickte Anlehnung an Mustersätze und Lesestücke in sorgfältiger Auswahl.
11. Morf, Der Sprachunterricht in der Volksschule (Bonn 1857). — Tüchtige Schrift, klar, praktisch, umsichtig, mit dem Herzen geschrieben.
12. Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke (Gotha 1859). — Vor vielen durch Reichhaltigkeit des Inhalts und Tüchtigkeit der Methode ausgezeichnet, hat die Schrift die Eigentümlichkeit, daß sie (S. 37) sämtliche Schüler der Unter-, Mittel- und Oberklasse einer ungetrennten Volksschule gleichzeitig an einem Lesestücke beschäftigen will: eine schwierige Aufgabe, aber hier in einer Weise durchgeführt, die überall die Hand des Meisters verrät. Von der letzteren Aufgabe, wie auch von dem organischen Anschluß der Grammatik an die Lesestücke, sieht die letzte, achte, 1883 erschienene, völlig umgearbeitete Auflage ab; legt auch größeren Nachdruck auf Übung und Anwendung. — Trefflicher, zuverlässiger Führer für jüngere und angehende Lehrer; reiche „Vorratskammer, aus welcher jeder, auch der ältere Lehrer, sich den Stoff für seinen Unterricht entnehmen kann“ (Vorrede IX); Praxis der Volksschule für den deutschen Unterricht. Vermächtnis des nun, leider so früh (1885) dahingeschiedenen hochverdienten Mannes. Es war sein Erstlingswerk, die Geschichte des Buches ein Stück seines eigenen Lebens.
13. Berthelt, Praktische Anweisung zum deutschen Sprachunterricht u. s. w. (Leipzig, Klinkhardt, 1857). — Giebt an verschiedenen Stellen zwischenein Andeutungen über die Besprechung der Lesestücke, kurz, klar, einfach, praktisch. Vorrede, S. I: „Auch habe ich alles Gesuchte, Gewählte und Gekünstelte absichtlich vermieden, um die Nachahmung nicht zu erschweren. In manchen Schriften ist alles so schön dargestellt, daß nicht jeder es nachahmen kann. Das hat sein Gutes, aber die von mir befolgte Art der Darstellung hat auch etwas für sich.“
14. Kolster, Übungsstücke über die ersten Grundbegriffe der Grammatik, zum Gebrauch der untersten Klassen eines Gymnasiums (Hamburg 1858).
15. C. Richter, Lehrgang für den grammatischen Unterricht in Volksschulen in 3 Stufen (Guben 1860). — Schließt den ganzen Sprachunterricht ans Lesebuch. Mannigfache Übungen. Durchaus praktisch und tüchtig.
16. Frauer, Die Verwendung des deutschen Lesebuches für den deutschen Unterricht in Gymnasien und Realschulen (Schaffhausen 1861). — Führt die Methode auch in die Gymnasien ein.
17. Ullrich, Stoffe und Entwürfe für die reale Betrachtung gruppierter Musterstücke (Kassel 1860).
18. Postel, Die Sprachlehre in Volksschulen (Langensalza 1861).
19. Crefelder Lehrerverein, Der Sprachunterricht in der Volksschule (Köln 1861). — Schließt sich meist Kehrs Ansichten an.
20. Kutzner, Hilfsbuch beim Unterricht in der deutschen Sprache u. s. w. (Berlin 1862). — Empfehlenswerte Verteilung des Stoffes auf sechs Klassen.
21. Bräunlich, Das Lesebuch in der Volksschule (Weimar 1863). — Drei Stufen, wie Kehr.
22. Cruse, Anleitung zur Behandlung des Lesebuches (Wert 1863). — Folgt hauptsächlich Kellner.
23. Keitel, Leitfaden für den Unterricht in der Muttersprache in Volksschulen (Öhringen 1863). — Vier Kurse, deren vierter die Musterstücke

und Aufsatzlehre behandelt. „Der Elementarunterricht soll ein Unterricht in der angewandten Sprache sein. Der Gedankeninhalt ist überall maßgebend, die Sprache erscheint bloß als die Form, und Aufgabe des Elementarunterrichtes ist es, den Schüler zugleich an jenem Inhalte zu bereichern und zu befähigen, sowohl die fremden Gedanken und die Sprachform klar aufzufassen, als die eigenen in die richtige Form zu bringen."

24. Stoy, Der deutsche Sprachunterricht in den sechs ersten Schuljahren; Skizze des grammatischen Unterrichtes und Grammatik ohne Worte (Jena 1864). — Originell, anregend, voll frischen Humors, wie alles, was der Verfasser schreibt.

25. Mettin, Beiträge für den Sprachunterricht in der Volksschule (Zeitz 1864). — Behandelt 18 Musterstücke in trefflicher Weise mit methodischen und einleitenden Bemerkungen. Empfehlenswert.

26. Guth, Leitfaden für den auf das Lesebuch basierten deutschen Sprachunterricht (Stuttgart 1867). — Gut. Für württembergische Schulen, an württembergische gesetzliche Vorschriften sich anschließend. Der Sach- und Sprachunterricht der Mittelstufe an dem ersten Teil des württembergischen Lesebuchs durchgeführt. Stuttgart 1881. Großer Reichtum des Stoffes zu Betrachtungen und Übungen, treffliche Anleitung zu erfolgreicher sachlicher und sprachlicher Behandlung der Lesestücke.

27. Krause, Der Sprachunterricht in der dreiklassigen Volksschule (Köthen 1875). — „Der Lehrer versäume bei der Behandlung [klassischer Stücke] nicht, die Kinder auf die sprachlichen Schönheiten aufmerksam zu machen." (S. 3.) „Die Behandlung eines Sprachstückes ist nicht als abgeschlossen zu betrachten, ehe nicht der schwächste Schüler den Inhalt desselben angeben kann, und zwar ohne vom Lehrer gestützt zu werden."

28. Eisenlohr, Die Behandlung des Lesebuches auf der Mittelstufe, nachgewiesen an 100 Lesestücken (Stuttgart 1859). — In knapper Form, weisem Maßhalten.

29. Riecke, Anleitung zur methodischen Behandlung der Musterstücke als Grundlage des Unterrichtes in der Muttersprache. Vgl. Burgwardt, Morgenstimmen, S. 46 f.

30. Reiser, Der deutsche Sprachunterricht, durchgeführt an 30 Musterstücken (Stuttgart, Kupfer, 1877).

31. Lüben und Nacke, Kommentar zu ihrem Lesebuche, 3 Bde. Leipzig, Brandstetter. Unter dem Titel: Einführung in die deutsche Litteratur. Neue Bearbeitung von Huth. 1885.

32. Kriebitzsch, Zum Lesebuch. 300 Lesestücke, poetische und prosaische, mit Auslegungen für den Schulgebrauch. 4 Hefte, für die 4 Bde. des Lesebuchs von Kehr-Kriebitzsch. Gotha, Thienemann. 1883 f.

33. Karl Schubert, Theoretisch-praktische Anweisung zum Gebrauch des Lesebuchs in der Volks- und Bürgerschule. 2 Teile. Wien 1885. Besonders für österreichische Volksschulen und Lehrer. 1. Teil: Schulgemäße Behandlung des Lesestoffes. 2. Teil: Die Verwertung der behandelten Lesestoffe unter Bezugnahme auf zahlreiche Musterstücke. Die Einleitung zum 1. Teil handelt vom Lesen, vom Lesebuch und dessen Beziehung zum Sprach- und Sachunterricht, Erörterungen über die einzelnen Gesichtspunkte, die bei der Behandlung von Musterstücken ins Auge zu fassen.

34. H. Nowack, Der Unterricht im Deutschen auf Grundlage des Lesebuchs (v. Ed. Bock). Eine methodische Anweisung, mit Lehrprobe für die verschiedenen Zweige und Stufen des deutschen Unterrichts in der Volksschule. Breslau, Hirt. 3 Teile, 3 Stufen. 3. Aufl. 1885. Einfache, klare, praktische Anleitungen.
35. L. Richter: Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs in der Volksschule. 2 Abteilungen in 1 Bde. Erste Abteilung enthält die theoretischen Erörterungen (Stellung des Lesebuchs zum Unterricht in der Volksschule). Zweite Abteilung enthält die praktischen Ausführungen, angeknüpft an die Lesestoffe. Reichhaltig, gute methodische Anordnung, geht mit großer Sorgfalt auf alle hierbei in Betracht kommenden Verhältnisse ein.
36. Leinweber, Praktische Anleitung zur Behandlung des Lesebuchs, für die Oberklassen der Volksschule. (36 Gedichte in sachlicher und metrischer Beziehung behandelt.)
37. K. Werner, Praktische Anleitung zur unterrichtlichen Behandlung prosaischer und poetischer Lesestücke; meist in vollständig ausgeführten Lektionen. Berlin, Wilh. Schultze 1886. 2 Bändchen.
38. Walther (Rektor in Schkeuditz) Erläuterungen deutscher Sprachstoffe aus den gangbarsten Lesebüchern, für Ober- und Mittelklassen in Stadt- und Landschulen. Leipzig, Peters. 1886.
39. Wunderlich, Deutsche Musterstücke, erläutert und erklärt. Langensalza 1883.
40. Dir. Dr. Frick und Friedrich Polack, Aus deutschen Lesebüchern. Epische, lyrische und dramatische Dichtungen, erläutert für die Oberklassen höherer Schulen. 1885. 4 Bde.
41. Polack, Ein Führer durchs Lesebuch. Erläuterungen poetischer und prosaischer Lesestücke aus deutschen Volksschullesebüchern. Berlin, Th. Hofmann.
42. Dr. Krussen, Schlüssel zu den deutschen Lesebüchern. Verzeichnis und Nachweis derjenigen Lesestücke, die eine nähere Betrachtung, resp. Erläuterung gefunden haben. Krefeld 1880.

Aber bei all dieser Arbeit aus der Schule für die Schule klagte noch 1875 Krause (Köthen): „In den meisten Schulen wird noch viel zu wenig Wert gelegt auf eine schon in der Unterklasse begonnene[1]), durch Mittel- und Oberklasse fortgesetzte methodisch richtige Behandlung von Sprachmusterstücken."

Für Anschluß speziell der Aufsatzübungen an Lesebuch und Sprachstück unter andern:

Rehm, Methodisches Handbuch für den Unterricht in den deutschen Stilübungen mit Vorwort von Fr. Otto (Essen 1858).

Mettin, Beiträge für den Sprachunterricht. I. Heft: Aufgabe und Stoffe für den Unterricht im schriftlichen Gedankenausdrucke, im Anschluß an den „Preußischen Kinderfreund" (Zeitz 1863).

Wiesendanger, Deutsches Sprachbuch (Zürich 1864). — Ein Versuch, die Schullektüre mit den schriftlichen Arbeiten der Schüler in den naturgemäßen Zusammenhang zu bringen.

Fäsch, Deutsches Übungsbuch (St. Gallen 1871). — Ein reicher Aufgabenschatz für schriftliche Übungen, im Anschluß an das Lesebuch.

---

[1]) Vgl. Helm, Geschwisterliebe; ein Lesestück, für die Unterklassen behandelt. Ziller, Jahrbuch (Langensalza 1877), S. 131.

Brümmer, Der poetische Lesestoff, seine Behandlung und Verwertung zu Aufsatzübungen (Berlin 1872). — Treffliche Anleitung und Stoffsammlung.

H. Stahl, Deutsches Stilbuch; Behandlung deutscher Lesestücke als Material zu Stilübungen (Wiesbaden 1874). — Auswahl und Ausführung vorzüglich.

Bock („Wegweiser", S. 95) stellt als Grundsatz auf, „daß alle schriftlichen Übungen ebenso wie die im mündlichen Ausdrucke an die Lese- und Sprachstücke anzuschließen sind" (vgl. S. 104). Bormann („Methodische Anweisung zum Unterricht in den deutschen Stilübungen" [Berlin 1836]) benutzt das Lesebuch zu den Übungen in der mündlichen Darstellung. Schurig (in Bocks „Wegweiser") rechnet zu den schriftlichen Übungen der Oberstufe auch: die Bearbeitung einer Aufgabe auf Grundlage mehrerer Lesestücke. Und Pechner bezeichnet (S. 7) als eine der vier Beziehungen, in denen ein Lesestück behandelt werden kann, die rhetorische, d. i. die Rede- und Stilübungen.

Endlich ist (nach Kellner: „Der Rechtschreibeunterricht", S. 14) „das Lesebuch auch in den Bereich der orthographischen Stunden zu ziehen und für deren Zweck zu benutzen". Vgl. Kellner, Übungsstoffe, S. 144. 189. Büttner (s. u.), S. 19—23 (§ 11). Seltzsam, Methodik der Orthographie nach den Grundsätzen Jacotots (Breslau, Hirt, 1851).

Von Schriften, die, unabhängig vom Lesebuche, für die Schule, doch nicht schulförmig präpariert, klassische Stücke, prosaische und poetische, erläutern, erwähnen wir, da dieser Kreis unserer Aufgabe nur mittelbar zugehört, nur einige:

1. Gruber, Klopstocks Oden, 2 Bde. (Leipzig, Göschen, 1831).
2. Vetterlein, Klopstocks Oden mit erklärenden Anmerkungen, 3 Bde. (Leipzig 1833).
3. Ferd. Delbrück, Lyrische Gedichte mit Erläuterungen. I. Bd.: Klopstocks Oden (Berlin 1800).
4. Kannegießer, Vorträge üb. lyrische Gedichte von Goethe (Breslau 1835).
5. Heinr. Viehoff, Ausgewählte Stücke deutscher Dichter erläutert und auf ihre Quellen zurückgeführt, 2 Bde. (Emmerich).
6. Götzinger, Deutsche Dichter, 5. Aufl., 2 Bde. (Aarau 1876).
7. Heinr. Kurz, Handbuch der poetischen Nationalliteratur der Deutschen. 3. Bd.: Kommentar (Zürich 1842).
8. Viehoff, Schillers Gedichte erläutert, 5 Teile, 3. Aufl. in 3 Teilen (Stuttgart 1859).
9. Hinrichs, Schillers Gedichte nach ihren historischen Beziehungen und ihrem inneren Zusammenhange (Leipzig).
10. Hub, Deutschlands Balladendichter, 2 Teile (Karlsruhe).
11. Nodnagel, Deutsche Dichter der Gegenwart; erläutert, 2 Hefte (1840 und 1842).
12. Hense, Deutsche Dichter der Gegenwart.
13. Viehoff, Goethes Gedichte erläutert u. s. w., 3 Teile (Düsseldorf).
14. Lehmann, Goethes Liebe und Liebesgedichte (Berlin 1852).
15. Pröhle, Bürger, sein Leben und seine Dichtungen (Leipzig 1856).
16. Hiecke, Gesammelte Aufsätze zur deutschen Litteratur, herausgegeben von Wendt (Hamm 1864).
17. Grube, Ästhetische Vorträge, 2 Bde. (Iserlohn 1864. 1866).

18. Hartert, Auswahl aus Schillers Gedichten, erläutert u. s. w.
19. Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen 5 Reihen (Leipzig).
20. Düntzer, Erläuterungen zu den deutschen Klassikern, 73 Bdchn. (Leipzig, Wartig).
21. Günther, Auslegung von Volks- und Vaterlandsliedern (Eisleben 1861).
22. Holtzsch, Die volkstümliche Litteratur der deutschen Schullesebücher (Leipzig, Volkening).
23. Leimbach, Ausgewählte deutsche Dichtungen, für Lehrer und Freunde der Litteratur erläutert. 7 Bde. 5. bis 7. Bd.: Dichter der Neuzeit und Gegenwart. Kassel 1886. Ein ausgezeichnetes, so reichhaltiges als gediegenes Werk.
24. Noiré, Pädagogisches Skizzenbuch, 4. Abschnitt (Leipzig 1874).
25. Dannehl, Über niederdeutsche Sprache und Litteratur (Berlin, Lüderitz).
26. Bratanek, Ästhetische Studien (1. Hermann und Dorothea, 2. Iphigenie, 3. Lyrische Gedichte) (Wien 1853).
27. Deinhard, Beiträge zur Würdigung Schillers (Stuttgart).
28. Förster, Volkslieder, erläutert (Breslau).
29. Seydel, Behandlung poetischer Sprachstücke zu stilistischen Zwecken (Leipzig 1870).
30. Kriebitzsch, Deutsche Dichtungen, erläutert für Seminare, Realschulen und höhere Bürgerschulen (Erfurt, Körner, 1850).
31. Kriebitzsch, Zum Lesebuche. Kommentar zum Lesebuche für Präparandenschulen und Seminare, in 4 Bdn. (Gotha, Thienemann).
32. Vilmar, Zum Verständnis Goethes (Marburg 1867).
33. Hoffmeister, Schillers Leben und Werke im Zusammenhang, 5 Teile (Stuttgart).

Über die Aufgabe des Auslegers äußert sich Gude (Vorrede zur 1. Reihe, S. XI) in folgender Weise: „Es kommt bei der Behandlung poetischer Stücke wesentlich darauf an, nachzuweisen, von welcher Absicht der Dichter ausgegangen ist, was das Einzelne und was das Ganze des Kunstwerkes für eine Bedeutung hat, wie sich die einzelnen Teile zur Idee des Ganzen verhalten, warum gerade dieser Gang und kein anderer eingeschlagen wurde, wie ferner Versmaß, Reimbau, ja selbst bestimmt hervortretende Lautklänge, Wortbildungen, Wortzusammenstellungen und Satzgefüge dem Dichter ein Mittel geworden sind, die beabsichtigte Wirkung zu erzeugen."[1])

Im allgemeinen möchten sich vier Arten der methodischen Behandlung unterscheiden lassen: die philologische (sprachliche), die ästhetische, die realistische und die verbindende.

Noch möge ein Wort von Hiecke hier eine Stelle finden, das nicht übersehen zu werden verdient und das in Erinnerung zu bringen nicht überflüssig sein dürfte: „Gedichte wie Prosastücke, welche in unteren Klassen erklärt werden können und wirklich erklärt worden sind, müssen doch auch in oberen von Zeit zu Zeit wieder besprochen werden, damit die Erwerbungen der einzelnen Klassen nicht wieder verloren gehen, sondern sich allmählich mit dem immer neu hin-

[1]) Doch ist auch Krügers Bedenken nicht zu überhören („Pädag. Rev." 1842, S. 17): „Durch die Interpretation deutscher Klassiker hat zwar das Bewußtsein und die Gedankenschärfe zugenommen, dagegen ist die jugendliche Frische in dem Ergreifen nationaler Kunstwerke, die erste duftige Begeisterung in dem Berühren und Hineinleben ohne pädagogisches Lenkseil seltener geworden.

zutretenden Gewinne in der Seele der Schüler zu einem Gesamtbesitz zusammenschließen."

Von mehreren Seiten wurde ferner auf die Wichtigkeit der Mundarten und ihrer Pflege hingewiesen. So A. Richter in seinem gehaltvollen und anregungsreichen Buche: „Der Unterricht in der Muttersprache" (Leipzig 1872), eine treffliche Schrift, auf die wir hier empfehlend hinzuweisen nicht unterlassen wollen, S. 28—42. Rud. von Raumer (a. a. O., S. 116): „Die gesprochene Mundart ist die eigentliche Muttersprache des Schülers; mit ihr ist er aufgewachsen, und sie ist das ursprüngliche Organ seiner Gedanken und Empfindungen. Es wird deshalb die Aufgabe der Volsschule sein, den Schüler, so weit er sich überhaupt an der Schriftsprache beteiligen soll, von seiner Mundart zur Schriftsprache hinüberzuleiten." (Vgl. S. 106.) Am entschiedensten aber Burgwardt in seinen „Morgenstimmen eines naturgemäßen und volkstümlichen Sprach- und Schulunterrichtes in niederdeutschen Schulen" (Leipzig, Brandstetter, 1857), S. 103: „Weil es mir nicht allein als ein vergebliches, sondern auch zugleich als ein verderbliches Abmühen erschien, die niederdeutsche Jugend in den Gebrauch der ihr so fremden Formen der abstrakten Schriftsprache einzwängen zu wollen: so ließ ich diesen modernen Sprachunterricht ganz fallen. Die Aufgabe meines Sprachunterrichtes wurde hinfort die: meine Schüler in der kindlichen und volkstümlichen Anschauungs-, Denk- und Redeweise ihrer eigentlichen Mutter-, d. i. niederdeutschen Volkssprache zu belassen, auf diesem Grunde sie in allen Dingen weiter zu entwickeln und nur dafür zu sorgen, diese ihre Anschauungs-, Denk- und Redeweise — so zu sagen ihre plattdeutschen Gedanken — ganz einfach in hochdeutsche Worte zu übersetzen." (Vgl. S. 107.)[1]) Wogegen Panitz („Pädagogischer Jahresbericht" XIX, S. 550): „Wir sind nicht der Meinung Heinrich Burgwardts, daß der Dialekt zur Grundlage und zum Mittelpunkt der gesamten Sprach- und Volksbildung erhoben werden müsse, weil eine derartige Hintansetzung der hochdeutschen Schriftsprache die zeitgemäße allgemeine nationale Bildung arg schädigen würde. Wir glauben vielmehr, daß die Volkssprache und der Dialekt, wenn er in einer Provinz noch lebt, nur auf der untersten Stufe der Volksschule eingehende Berücksichtigung finden dürfe, um das erste Verständnis der neuhochdeutschen Schriftsprache zu vermitteln, da allein der Sprachgebrauch des Kindes vor der Schule die Brücke zwischen den Vorstellungen des Lehrers und Schülers in der ersten Schulzeit sein kann. Wir halten es auch für gut, daß auf allen Stufen des Sprachunterrichtes die Volkssprache nach Laut und Begriff gelegentliche Berücksichtigung findet, um dem Schüler für diese Ausdrucksweise als ein Erscheinungsgebiet, das ihm in seinem ganzen Leben mehr oder weniger auffällig entgegentritt, Sinn und Verständnis zu öffnen. Allein wir glauben, daß der Mittelpunkt des ganzen Sprachunterrichtes und die Grundlage und das Mittel des gesamten Unterrichtes in der Volksschule die neuhochdeutsche Schriftsprache sein und bleiben muß."

Albert Richter in der eben genannten Schrift macht ferner aufmerksam auf den sinnlichen Hintergrund der meisten Worte unserer Sprache und auf die Wichtigkeit der Aufgabe des Muttersprachunterrichtes, „diesen sinnlichen Hintergrund der Wörter aufzuhellen". Ein Wort, das uns an eine Stelle aus den (in unserer viel schaffenden und schnell vergessenden Zeit) leider fast

---

[1]) Das Lesebuch soll nach Burgwardt („Der Bildungsfreund; ein vaterländisches Lesebuch", 2. Aufl. 1849) zum Nationalleben führen, vaterländische Kultur pflegen, soll für die deutsche Bürgerschule sein, was den Gymnasien die alten Klassiker sind.

vergessenen „Erfahrungen und Ratschlägen“ des Schulrat Weiß (in Merseburg) erinnert, worin derselbe die Sprachlehrer mahnt, die Poesie der Sprache nicht aus dem Auge zu lassen (worunter er auch die Bildlichkeit, Sinnlichkeit versteht) und u. a. auf das Wort abschlagen hinweist.

Wichtig und sorgfältigen Eingehens und freilich auch ernsten Studiums wert ist ferner die etymologische Seite der Sprache, eine Seite, auf deren Bedeutung nachdrücklich und mit gründlichster Sachkenntnis hingewiesen zu haben gleichfalls das Verdienst Albert Richters ist: S. 22—28 der angeführten Schrift. Vgl. Weber: „Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache“ (preisgekrönte Schrift; Leipzig, Sigismund & Volkening, 1872), S. 155—163. Schaub, Programm (Breslau 1825), mahnt, der historischen Gestaltung und den verlorenen Bedeutungen der Wörter nachzugehen. Professor Rösch, Das Wesen und die Geschichte der Sprache (Berlin 1873).

Endlich verdienen bei Poesieen auch die Quellen eine eingehende Rücksicht, aus denen der Dichter schöpfte; was (in Anschluß an Uhlands Balladenstoffe) ein Aufsatz in den „Grenzboten“ (Leipzig, Herbig, 1877; Nr. 34 und 35) als eine Aufgabe bezeichnet, die allen anderen Behandlungswegen vorgehe. Es heißt da: „Durch den zusammenhangslosen Notizenkram sachlicher und sprachlicher ‚Anmerkungen‘ und durch den Luxus von allerhand ‚angebrachten‘ Parallelstellen und sonstigen Merkwürdigkeiten wird wenig für das Verständnis eines Dichterwerkes gewonnen; noch weniger durch paraphrasierendes Breittreten des Inhaltes und durch ästhetisierende Saalbaderei — lauter Fehler, in welche die Kommentare von Dichterwerken nur gar zu gern verfallen —; damit wird höchstens der Goldstaub von den Blüten und Schmetterlingsflügeln der Poesie abgestreift. ‚Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen!‘ Die Hauptaufgabe des Kommentars zu einer Dichtung wird — abgesehen von den nötigen Fingerzeigen, die er über die äußere Technik, über das rein Poetikalische der Dichtung geben muß — immer die bleiben, der Quelle nachzugehen, aus welcher der Dichter geschöpft hat, und, wenn diese aufgefunden ist, einen Vergleich anzustellen zwischen dem ursprünglichen Stoffe und der Behandlung, die ihm der Dichter hat angedeihen lassen. Wie derjenige kein volles Verständnis eines Musikstückes hat, dem bloß ein Schwall von Tönen am Ohre vorüberrauscht, sondern nur der, der imstande ist, die einzelnen Themen aus dem Musikstücke heraus-, sich selbst aber in ihre mannigfache Abwandlung, Verbindung, Gegenüberstellung hineinzuhören; wie nur derjenige die volle Freude und den vollen Genuß an einer plastischen oder malerischen Dekoration hat, der sich klar macht, aus welchen einfachen Motiven des Künstlers Phantasie die ganze Fülle der Ornamentik herausgesponnen hat, so kann auch der nur sagen, daß er ein Dichterwerk wirklich verstehe, der sich Antwort geben kann auf die beiden Fragen: ‚Welches ist der Stoff?‘ und: ‚Was hat der Dichter daraus gemacht?‘ Und wer es versteht, diesen künstlerischen Gestaltungsprozeß geistvoll zu erfassen und präcis darzulegen, uns zum Bewußtsein zu bringen, weshalb der Dichter gewisse Veränderungen mit dem Stoffe und weshalb gerade diese vorgenommen, der soll uns der beste und liebste Interpret sein.“

8. Gegner.

„Die analytische Methode, für welche ich zuerst eintrat, ist nunmehr zur vollen Anerkennung und Geltung gekommen und hat auch durch die preußischen Regulative öffentliche Anerkennung und Empfehlung gefunden.“

So schrieb Kellner im Jahre 1856. Und sie hat dann in der That lange über alle anderen die Oberhand gehabt. Allmählich aber wurden auch Bedenken, auch widersprechende Stimmen laut. Man warnte davor, die Musterstücke zu zerhacken, man klagte über die ordnungslose Folge und das bunte Durcheinander der betreffenden Bücher, man sprach von Zerpflücken, Zermalmen, Zerkauen, Zermartern, Breittreten der Sprachstoffe, man tadelte das ermüdende Zuviel und Vielerlei. „Ist diese Behandlung", fragt Völter[1]), welcher der Kellner-Otto-Rieckeschen Methode am heftigsten zuleibe geht, „nicht ganz wie dazu gemacht, das Kind zu langweilen, ihm alles Interesse an der Sache zu benehmen, Ekel und Überdruß in ihm zu erregen, ja am Ende, statt zum Verständnis, es dahin zu bringen, daß es gar nicht mehr weiß, wo ihm der Kopf steht und von was die Rede ist? Muß dieses ins Unendliche gehende Zerhacken und Zerpflücken nicht zur Folge haben, daß das Kind die Totalanschauung, den Eindruck des Ganzen am Ende ganz verloren hat?" Bock („Schlesisches Schulblatt" 1852, Nr. 1): „Es ist richtig, unter der Masse des Beiwerkes geht der Eindruck des Ganzen verloren. Durch das häufige Wiederkäuen wird das Stück selbst dem Kinde zum Ekel. Eine wirkliche Assimilation des Stoffes und eine stille Freude an demselben wird nicht erreicht."[2]) Ph. Wackernagel („Lesebuch", 4. Teil, S. 55. 56): „Um ein Stück in seiner ganzen Innigkeit und Unmittelbarkeit auf die Schüler wirken zu lassen, damit sie dies ganz, nicht bloß die Teile, in die der Verstand es zerpflückt, erfassen, so ist die Hauptaufgabe des Lehrers, sie in steter Sammlung und Empfänglichkeit zu erhalten. Nichts ist dem wahren Lernen hinderlicher und auch für die Sprachentwickelung verderblicher, als jenes geschwätzige Belieben, jenes Herumkratzen und Herumklettern an dem Gegenstande, das ein unerfahrener Lehrer für Eifer und Spannung hält, welches aber immer Zerstreutheit, oft Zerstreutheit eines eitlen, selbstgefälligen Wesens, der Lüge, ist." Diesterweg: „Vor einer Unart und pädagogischen Sünde, die sich immer weiter zu verbreiten scheint, vor der Zerstückelung und Zerpflückung der poetischen Stücke ist auf das allerernstlichste zu warnen. Es ist ein heilloses Thun." Karl Schmidt (Bd. IV, S. 342): „Es begann die Zeit der Zergliederung, Zerknetung und Zerquetschung guter litterarischer Produkte, die chemische Zersetzung der Rose in Sauerstoff, Stickstoff, Wasserstoff und Kohlenstoff, gegen die sich die Logik und Ästhetik gleich stark empörten. Aus dem grammatischen Material, wie solches von dem nicht nach sprachlichen Gesichtspunkten geordneten Lesebuche zufällig geboten wurde, entstand ein Sammelsurium, und durch die Breite der Behandlung wurde dem Schüler der Geschmack an der Schönheit des ganzen Lesestückes gründlich ausgetrieben. Und das nannte man Gemütsbildung! Die Verwirrung und Verirrung stieg immer mehr, und die Klagen über den mangelhaften Erfolg des Unterrichtes im Deutschen sind noch heute allgemein."[3])

Gegen den Anschluß des grammatischen Unterrichtes an das Lesestück insbesondere (in der Weise von Otto, Kellner) spricht sich Böse („Sprachanschauungsunterricht" [Oldenburg 1874], S. 179) in folgender

---

[1]) L. Völter („Süddeutscher Schulbote" 1848, Nr. 2—5): „Die Sprachunterrichtsnot in den Volksschulen; ein Vorschlag zur Abhilfe derselben"; vgl. Burgwardt, Morgenstimmen, S. 45—65.

[2]) Vgl. Bock, Wegweiser (1858), S. 98. 96. 100. 109.

[3]) Vgl. Vogel, Methodik des gesamten deutschen Unterrichtes (Gütersloh 1874), S. 96; Encyklopädie (von Schmid), Bd. II, S. 915. 920.

Weise aus: „Otto, Kellner u. a. wollen das Lesebuch als alleinige Quelle des Grammatikunterrichtes behandelt wissen, ohne daß es geradezu für diesen Zweck eingerichtet zu sein brauche. Das mußte eine Grammatik in unfruchtbarem Durcheinander, eine Behandlung von ermüdender Breite und eine Zerpflückung der Lesestücke ergeben, gegen welche die Logik ebensowohl wie das Schönheitsgefühl nicht energisch genug Protest erheben konnten.“ Stockmeyer („Encyklopädie“, Bd. II, S. 936): „Es wurde der ganze Qualm der Becker-Wurstschen Termini und Regeln über sämtliche Lesestücke ausgegossen, so daß das Auge des Schülers für den Inhalt desselben, wenn er auch an sich gut sein mochte, geblendet werden mußte.“ Löw ist zwar für Anschluß des grammatischen Unterrichtes an das Lesebuch, aber erst, „wenn der Schüler auf dem Standpunkt steht, daß ihm die einzelnen grammatischen Erscheinungen aus dem logischen Zusammenhang eines Lesestückes erläutert werden können“, oder: „wenn er durch die Einführung in eine gewisse Anzahl vorbereitender grammatischer Begriffe auf einen Standpunkt gestellt ist, auf welchem ihn die Masse der in einem zusammenhängenden Lesestücke auftretenden Sprachformen nicht mehr so überwältigt, daß ihm dadurch die abgesonderte Betrachtung derjenigen, über welche er gerade belehrt werden soll, wesentlich erschwert, vielleicht unmöglich gemacht wird.“ Aber gegen Otto-Kellner sagt er: „Man würde es bei keinem anderen Unterrichtszweige gestatten, Jahre hindurch ein Konvolut unzusammenhängender und untergeordneter Begriffe anzuhäufen und diese erst am Ende der Schulzeit in eine Übersicht zu bringen; und hier gerade, wo es sich um eine Begriffsreihe handelt, die zu ihrem Verständnis mehr als jede andere eine Betrachtung ihrer organischen Gliederung verlangt, will man sich des sonst so hoch gehaltenen Grundsatzes entschlagen?“ [1])

Am eingehendsten aber und heftigsten zieht gegen die neue Methode zufelde Burgwardt (in den „Morgenstimmen“, s. o.). So sagt er S. 22: „Es ist wirklich komisch, wie die Vertreter des analytischen Sprachunterrichtes von dem — einstweilen in den Bann gethanen — grammatischen Unterrichte in

---

[1]) Büttner, Der Sprachunterricht in der Oberklasse der Volksschule (Berlin 1875), S. 8: „Von verschiedenen Seiten her sind in neuerer Zeit Bedenken dagegen ausgesprochen, das Lesestück als Ausgangspunkt der grammatischen Belehrungen zu benutzen. Man macht geltend, das Lesestück biete diejenige Spracherscheinung, welche zum Sprachbewußtsein der Kinder gebracht werden solle, nicht in der erforderlichen Anzahl gleichartiger Formen dar, ferner lägen die in einem Lesestück zur Verwendung kommenden Sprachformen räumlich oft so weit aus einander, daß es nicht geringer Mühe bedarf, das Zusammengehörige aufzusuchen und übersichtlich zu gruppieren. Namentlich aber sagt man, der an das Lesebuch angeschlossene grammatische Unterricht leidet gewöhnlich an Planlosigkeit, weil man die einzelnen grammatischen Lehren nicht nach ihrer durch einen geordneten Lehrplan bestimmten Folge durchgeht, sondern bei jedem einzelnen Lesestücke das behandelt, wozu dasselbe gerade geeignet ist. Man hat deswegen vorgeschlagen, den Unterricht in der deutschen Sprachlehre an Mustersätze anzuschließen, welche eine wohlgewählte Unterlage für die zur Belehrung und Übung kommende Spracherscheinung abgeben. Diese Mustersätze werden entweder nur vorgesprochen, oder man schreibt sie an die Wandtafel, oder sie werden diktiert. Es finden sich auch bereits eine Reihe von Übungsbüchern für die Hand der Schüler, die solche Beispiele mit oder ohne Belehrung geben (Jütting, Dietlein). Vielleicht wäre es am zweckmäßigsten, den ganzen Unterricht in der deutschen Sprachlehre an das Diktierschreiben anzuschließen.“ Für das Verständnis des Lesebuches hält Löw den grammatischen Unterricht für ganz überflüssig. „Das muß ein schlechter Lehrer sein“, sagt er, „der zur vollständigsten Erklärung des Lesebuches der grammatischen Erörterungen nicht entbehren kann; das muß ein sehr wunderlich organisierter Schülerkopf sein, dem der konkrete Inhalt des Lesebuches weniger verständlich ist, als die grammatische Abstraktion, welche ihm denselben erläutern soll.“

der Theorie nichts wissen wollen, aber doch zugleich gestehen und in der Praxis sattsam beweisen, daß auch sie ohne ‚grammatische Belehrungen‘ nicht fertig werden können. Was Otto mit den Worten: ‚In die gewöhnliche Volksschule gehört ein für sich bestehender, abgesonderter grammatischer Unterricht nicht‘ zur Vorderthür der Volksschule hinauswirft, das holt er mit dem Zugeständnisse, daß doch „grammatische Belehrungen nötig“, zur Hinterthür wieder herein.“ S. 104: „Sie rühren allen Sach- und Sprachunterricht zu einem Brei zusammen und scheinen nicht mehr zu wissen, daß der Sprachunterricht als solcher es eben nur mit den Formen der Sprache, d. i. mit der Grammatik und mit grammatischen Übungen, zu thun hat.“ Und die Citate aus den bezüglichen Büchern schmückt er mit zahllosen Fragezeichen aus und mit geharnischten Noten. Doch hält er auch mit seiner Anerkennung nicht zurück. „Ist Herrn Kellners Werk“, sagt er (S. 31), „ein praktischer Lehrgang, so bildet Herrn Ottos Buch mehr eine theoretisch-praktische Anleitung, aber keine gewöhnliche, sondern eine höchst geistreiche Anleitung in scharfsinniger Erfindung und Ausführung der mannigfaltigsten Übungen, sowohl zum logisch-grammatischen Verständnisse, als auch zur logisch-stilistischen Aneignung der Schriftsprache.“

Abgesehen von Burgwardt, dessen Hauptvorwurf auf die Vernachlässigung der Mundart hinauskommt, lassen die gegnerischen Einwürfe sich in der Hauptsache in dem Zweifachen zusammenfassen: sie richten sich gegen das Zuviel und gegen die Willkür.

Kellner hat sich gegen diese Vorwürfe wiederholt geäußert. So in den „Sprachstunden“ S. 37: „Es wäre hier wohl nicht am unrechten Orte, der Meinung zu begegnen, daß durch eine solche Methode des Sprachunterrichtes zuviel Fremdartiges in die Lektionen hineingetragen würde, also daß er eigentlich aufhörte, Sprachunterricht zu sein, und vielmehr ein Unterricht in den Realien werde oder eine Art von Logik und Moral. Es liegen mir Proben vor, welche mich allerdings überzeugen, daß manche Lehrer nicht immer das rechte Maß beobachten, und die Ursache hiervon liegt meistens in dem Umstande, daß sie in die Grundlage hineintragen, anstatt einfach daraus zu schöpfen; aber wenn diese Klippe der Willkür vermieden wird, so ist alsbald der obige Vorwurf kräftig abgewiesen, wenn nur bedacht wird, daß man vom Sprachunterrichte noch mehr verlangen muß, als bloße Kenntnis des grammatischen Regelwesens. Möge doch immerhin die Erörterung in dieses oder jenes Gebiet hinüberstreifen. Alles dient doch immer nur dem einen Hauptzwecke, wird für ihn verwandt und muß eben dienen, um edle Stoffe zu liefern, welche mit Notwendigkeit zur edlen Form hintreiben, da sie zugleich angenehm beschäftigen und somit die Lust erhöhen.“ „Praktischer Lehrgang“, Bd. IX: „Wer übrigens glaubt, daß mit diesen Grundsätzen notwendig die Unordnung und ein buntes Durcheinander des Materials verbunden sei, der irrt sehr und verwechselt nur die Schuld des ausführenden Individuums mit der Idee selbst. Letztere verträgt sich gar wohl mit Plan und Ordnung, und ich glaube, dies auch in meinen Schriften zur Genüge bewiesen zu haben.“[1])

Burgwardts „Morgenstimmen“ hat er eingehend und widerlegend besprochen im „Pädag. Jahresbericht“, Bd. XIII, S. 130—143.

---

[1]) Vgl. auch „Pädag. Jahresbericht“, Bd. X, S. 124. Schließlich faßt er das Ganze zusammen in den Satz: „Der lebendige Umgang mit der Sprache ist und bleibt das Hauptverdienst der Methode“. — Auch O. Schulz verteidigt sich gegen den seiner Methode gemachten Vorwurf (s. dessen „Pädag. Abhandlungen“, Bd. II, S. 93).

9. Vermittelung.

Der ganze Streit drängte auf Vereinfachung. Daß die Herren Kellner und Genossen des Guten zu viel gethan und zu weit gegangen [1]), das ist eine Anschauung, die — bei aller Anerkennung des hohen Verdienstes der Männer und der Richtigkeit des Grundgedankens — gegenwärtig wenig Widerspruch mehr finden dürfte. Der Grammatik kann auch die Volksschule nicht ganz entraten, doch ist sie ihr nicht Selbstzweck und ist auf das zu beschränken, was durch Nachahmung und Gewöhnung allein nicht gelernt werden kann. Die extreme Auffassung aber ist nicht gutzuheißen, welche Völter, Bock, Wackernagel [2]) vertreten, und welche darauf hinausläuft: Gar keine Grammatik! Es wird im Sprachunterricht der Volksschule so lange kein Heil sein, als bis er die alten bisher betretenen Wege verlassen und mit der Grammatik gänzlich gebrochen haben wird, — „Sprachunterricht muß aus dem Lektionsplan ganz und gar verschwinden (Völter). Was von grammatischen Kenntnissen für richtiges Sprechen und Schreiben notwendig ist, ist wenig, und dies Wenige läßt sich am besten gelegentlich, wie man's braucht, an mündlichen oder schriftlichen Übungen anschließen (Bock), — die Anleitung zur wissenschaftlichen Betrachtung der Muttersprache kommt vor dem 14. Jahre zu früh (Wackernagel).

Der Streit, ob die analytische oder synthetische Methode den Vorzug verdiene, ist müßig: „sollte eine Verbindung, eine Abwechselung (von Analyse und Synthese), die fast auf jedem Unterrichtsgebiet als das Richtige erkannt und geübt wird, allein im Unterricht in der Muttersprache nicht stattfinden?" Jedes zu seiner Zeit und an seinem Ort. Die Analyse zu Einsicht und Verständnis, dann die Synthese zu Übung und Anwendung [3]). Zwischen den beiden extremen Richtungen, der rein synthetischen Grammatik und der zufälligen Analyse von Lesestücken ist ein Mittelweg zu suchen, der beide zu ihrem Rechte kommen läßt. Vaihinger: „Unstreitig ist die Forderung der Gegenwart, durchs Lesebuch in die Sprache und ihre Behandlung,

---

[1]) S. oben S. 436, Anm. 2. Laistner („Das Lesebuch auf der Stufe der Anschauung") erklärt vier Lesestücke der Fibel auf 197 Druckseiten. Und was alles hat das Märchen von den Sternthalern sich gefallen lassen müssen. Freilich verlangt Kellner, wie wir oben (S. 435) hörten, ein wahrhaft allseitiges, in das Innerste der Grundlage eindringendes Verständnis.

[2]) Völter, Süddeutscher Schulbote 1848, Nr. 2—5 („Die Sprachunterrichtsnot in der Volksschule; ein Vorschlag zur Abhilfe in derselben"). Ein Aufsatz, der viel des Wahren und Trefflichen enthält; wieder abgedruckt Völter: „Beiträge zur Pädagogik und Didaktik" 1852). — Bock, Die neuesten Bestrebungen u. s. w. im „Schlesischen Schulblatt" 1852, Nr. 1 und 1853, Nr. 3. — Wackernagel, Lesebuch, 4. Tl., S. 38. 27 ff. 83. 55. 91. — In gleichem Sinne „Brandenburger Schulblatt" 1854, Heft 7/8.

[3]) Panitz („Jahresbericht" XX, S. 407 f.): „Es soll ein und derselbe Lehrgang Analyse und Synthese beherrschen. Er ist weder so zu gewinnen, daß man aus einem Sprachganzen, einem Lesestücke, alles Mögliche herausklaubt, zergliedert und zum Verständnis zu bringen sucht und an dem nächsten in gleicher Weise verfährt, nur etwa mit besonderer Hervorhebung dessen, was sich an dem ersten Stücke durchaus nicht anbringen ließ u. s. w., noch ist er auf die Art zu gewinnen, daß man einen absichtlich geformten Stoff der Betrachtung unterwirft und die behandelten Formen in einem größeren Sprachganzen aufsuchen läßt; denn im ersten Falle könnte die Synthese der Analyse durchaus nicht folgen und müßte in den meisten Stücken ihren eigenen Gang gehen, und im zweiten Falle würde die Synthese die Analyse so beherrschen, daß letztere ihres besten Vorteils, den wirklichen, lebendigen Sprachstoff vorführen und erklären zu können, wieder verlustig ginge und aus einem interessevollen Begreifen ein ziemlich mechanisches Betasten der Sprache würde. Der richtige Lehrgang, der Analyse und Synthese beherrschen kann, wird allein

d. h. in Grammatik und Stilistik, einzuführen, eine berechtigte, weil auf diesem Wege das Leben der Sprache unter dem anatomischen Messer der Grammatik nicht zu verfliegen droht. Aber die Sprachlehre damit über Bord zu werfen, ist auch nicht gut. Man möge das eine thun und das andere nicht lassen, d. h. das Lesebuch so behandeln, daß Grammatik und Logik, Aufsatzlehre und Stilistik zu ihrem Rechte kommen."

Und diesen Mittelweg haben nun in der That Neuere eingeschlagen und mit Glück verfolgt. Wir nennen Richter, Büttner, Böse (s. o. S. 454), Wangemann.

A. L. Richter sagt in der Vorrede zu seiner „Anleitung zum Gebrauch des Lesebuches in der Volksschule" (1861):

„An ernsten Bemühungen für die unterrichtliche Behandlung des Lesebuches hat es nicht gefehlt. Pädagogische Zeitschriften, sowie viele diesem Unterrichtszweig besonders gewidmete Bücher, wie die von Kellner, Otto, Lüben, Eisenlohr, Ullrich, Kehr, Kriebitzsch u. a. haben Anregungen und Unterstützungen dafür reichlich geboten. Noch aber harren manche Fragen ihrer Lösung; die Praxis namentlich bedarf der Hinweisung auf Vereinfachung des Verfahrens. Ein Beitrag dazu soll das vorliegende Buch sein." — In den ‚praktischen Ausführungen' ist es besonders darauf abgesehen, einer auf den Inhalt des Lesebuches gerichteten Behandlungsweise Bahnen zu zeigen.

Die theoretischen Vorbemerkungen betrachten das Lesebuch in seiner Stellung zum Unterricht in der Volksschule und nach seiner Verwertung als Lesebuch, als Sprachbuch, als Stoffbuch. Der zweite Teil giebt dann praktische Ausführungen, sie zerfallen 1) in Anleitung zur Einführung in das Verständnis; 2) Fragen, welche die Aufmerksamkeit auf die Hauptmomente der Darstellung hinlenken und sie zu deren Aneignung veranlassen; 3) Aufgaben zu schriftlicher und mündlicher Darstellung des zum Verständnis gebrachten und vom Schüler angeeigneten Gedankeninhaltes. Die Grammatik verweist Richter in besondere Lektionen, sie sollen an Sprichwörter und spruchartige Sätze angeschlossen werden.

Trau, schau, wem. (Fabel.)

I. Die Überschrift dieser Fabel ist ein häufig gebrauchtes Sprichwort. Wozu fordert uns dies Sprichwort zuerst auf? — Wenn wir jemandem trauen, so halten wir seine Worte für wahr und verlassen uns auf dieselben. Was fordert also das erste Wort der Überschrift von uns? — Welches Wort ist aber noch hinzugefügt? — Wozu fordert uns dies Wort auf? — Wonach sollen wir schauen oder sehen? — Weshalb es notwendig ist, daß wir sehen oder prüfen, ehe wir trauen, das wird in der nachfolgenden Fabel gezeigt.

Wer forderte nach der Erzählung, daß ihm getraut werden sollte? — Von wem forderte der Fuchs das? — In welchen Worten drückt der Fuchs den Hühnern und

---

dadurch gewonnen, daß man erstens den gesamten sprachlichen Unterrichtsstoff, die sämtlichen sprachlichen Erscheinungen, welche überhaupt Unterrichtsobjekt in der Volksschule werden können, nach den allgemeinen didaktischen Grundsätzen gruppiert und ordnet und zweitens eine Reihe von Sprachganzen oder Lesestücken, welche sich zur Aufzeigung jener praktischen Erscheinungen besonders eignen, auswählt und in der Ordnung jener Erscheinungsgruppen behandelt. Wird also bei der analytischen Behandlung der Stücke nur je eine Gruppe von Erscheinungen an einem Lesestücke besonders aufgezeigt, so kann die Synthese, die Übung und Anwendung, der Analyse mit Leichtigkeit folgen.

Hähnen das aus? — Welche Absicht hatte er dabei? — Wie verhielt sich der Hahn zu der Aufforderung des Fuchses? — Zu welcher Frage bewog er dadurch, daß er den Kopf aufreckte, den Fuchs? — Und welche Antwort gab der Hahn? — Weshalb sprach der Hahn so zum Fuchse? — Welche Aufforderung des Sprichwortes erfüllte er also? — Was sprach der Fuchs, als der Hahn ihm gesagt hatte: „Ich sehe einen Jäger von ferne"? — Was gab er darin zu erkennen? — Was sagte ihm deshalb der Hahn? — Was erwiderte der Fuchs auf diese Aufforderung? — Prüft die Wahrheit dieser Antwort! — Aus welchem Grunde entfernte sich also der Fuchs? — Wie war also seine Nachricht von dem abgeschlossenen ewigen Frieden? — Beurteilt nun das Verhalten des Hahnes gegen die Rede des Fuchses! — Weshalb war es gut, daß der Hahn erst prüfte, ehe er traute? — Was lernen wir daraus? — Ehe wir jemandem trauen, sollen wir ihn prüfen. Unterlassen wir diese Prüfung, so können wir in große Gefahr kommen. Wenn ihr aus dem Hause eurer Eltern in das Leben tretet, dann nahen sich euch bald allerlei Leute, die sich für eure Freunde ausgeben. Wenn ihr ihnen ohne Prüfung folgt, könnt ihr leicht in böse Gesellschaft geraten, die eurer Seele Schaden bringt; „Der Habichte giebt es viele, die wie Tauben aussehen", und: „Süßer Sang hat schon manches Vöglein ins Netz gelockt". Darum trauet, aber prüfet den, der euer Vertrauen fordert!

II. 1. Wozu werden wir in der Überschrift der Fabel aufgefordert?
2. Wer verlangte nach dieser Erzählung, daß ihm getraut werden sollte?
3. Wodurch suchte der Fuchs das zu erreichen?
4. Wie verhielt sich der Hahn zu dieser Aufforderung?
5. Was bewirkte der Hahn damit, daß er erzählte: Ich sehe einen Jäger mit Hunden?
6. Wie verhielt sich der Fuchs nach dieser Mitteilung?
7. Was ist daraus zu erkennen?

III. 1. Mündliche und schriftliche Wiedererzählung der Fabel. (Es ist dabei darauf zu halten, daß sich die Schüler der direkten Rede bedienen.)
2. Schriftliche Darstellung einer zu dieser Fabel passenden Erzählung. Dieselbe muß mit den Schülern vor dem Aufschreiben gehörig durchgearbeitet werden.

B. Büttner („Der Sprachunterricht in der Mittel- und Oberklasse der Volksschule. Die Behandlung des Lesebuchs nachgewiesen an 80 Lesestücken. Nebst einem Anhang, enthaltend 120 ausgeführte Beispiele zum Lehrgang statt der schriftlichen Übungen in der Volksschule. Berlin, Stubenrauch, 1880") sagt in der Einleitung (S. XII): „Wie gestaltet sich nun unsere Behandlung des einzelnen Lesestückes? Dieselbe ist ganz anders geartet, wie die weitschichtige Behandlung der sogenannten Musterstücke in älterer Zeit. Die Erklärung wird so knapp als möglich gehalten, nirgends darf ein Heranziehen von Kenntnissen aus der Grammatik, Geschichte, Geographie, Naturkunde u. s. w. stattfinden, wenn dieselben nicht unmittelbar zur Sache gehören. Nicht die Besprechung und Erklärung, sondern das Lesen, die Aneignung des Stoffes und die Wiederherstellung des im Geiste Angebildeten ist Zweck und Ziel der Behandlung eines Lesestückes."

Der Lehrer muß deshalb das Lesestück selbst mit seinem Inhalte auf die Schüler wirken lassen, immer nur auf den Punkt hinweisend, auf den es ankommt.

Die Behandlung eines Lesestückes geht in der Regel von dem mustergültigen Vorlesen, resp. dem freien Vortrag des Lehrers aus. Daran schließt sich die nötige Wort- und Sacherklärung in Form des erklärenden Abfragens.

Mit demselben ist wiederholtes Lesen einzelner Partieen, also viel Übung im Lesen verbunden. Eine weitere Arbeit ist das Zusammenfassen des Besprochenen, das Herausstellen des Hauptgedankens, des Gedankenganges, des Gesamtinhaltes, kurz: des geistigen Gehaltes. Den Schluß bildet das wiederholte Lesen (das Einlesen) des ganzen Stückes, und es gipfelt die ganze Durchnahme in dem schönen Lesen vonseiten der Kinder.

Von einzelnen Bemerkungen des vortrefflichen Buches erwähnen wir noch einige.

S. 13: „Häufig verwechselt man die sprachliche Erläuterung mit dem grammatischen Unterrichte im Anschluß an das Lesebuch. Anstatt auf lichtvolles Verständnis des Lesestückes und auf guten Lesevortrag loszusteuern, gehen manche Lehrer überall darauf aus, die Sprachformen, welche im Lesestück an bestimmten Beispielen vorliegen, mit den üblichen grammatischen Kunstausdrücken bezeichnen und eine Reihe neuer Beispiele bilden zu lassen. Sie kommen bei diesem Unterrichte dann allezeit glücklich um den Inhalt des Gelesenen herum und — ehe man sich's versieht, geht's los: ‚Der Hund bellt, das Stroh ist gelb, das Pferd ist ein Zugtier‘."

S. 15: „Wenn ein Teil des Lesestückes den Kindern unmittelbar verständlich ist, so begeht man eine pädagogische Sünde, wenn man zergliedert und erläutert. Das führt zu einem Frage- und Antwortspiel, welches man, um es zu verurteilen, zerstörendes Zerreißen oder schulmeisterliche Haarspalterei genannt hat. Davor hüte sich also jeder Lehrer."

S. 15: „Was die eigentliche Lernfreude des Kindes ausmacht, ist der Inhalt des Lesestückes im ganzen sowohl, als nach seinem sachlichen Zusammenhange, als auch nach seiner sittlichen und religiösen Bedeutung. Man hüte sich, dieses Besitztum durch ein Übermaß von Erklärungen zu verkümmern."

S. 16: „Das Aufnehmen der Frage in die Antwort ist in der Unterklasse ganz zweckmäßig, auf der Oberstufe ist es verwerflich, weil es die Schüler denkfaul macht und ihre Sprachbildung hindert." (Beispiele.)

S. 23: „Das Wort Rückerts: ‚Das Schöne stammet her vom Schonen‘ u. s. w. enthält eine eindringliche Mahnung für die Lehrer, sich bei der Durchnahme eines Gedichtes noch mehr als bei den prosaischen Musterstücken vor zerstörender Zerpflückung und unnötiger Erklärerei zu hüten."

Nun ein Beispiel.

Die sonderbare Mauer.

1. Vorerläuterung.

Kurzes Wort über den Krieg 1812.

2. Vorlesen.

Im ersten Satze hinter „Bauerhofes" und hinter „1812" eine kleine Pause machen, weil die Satzglieder sehr lang sind. Die einzelnen, durch größere Pausen zu trennenden Abschnitte ergeben sich aus dem Folgenden.

3. Erläuterndes Abfragen.

I. Wer war in Ängsten? Einsam = einzeln gelegen (Abbau). Wann? In einer Nacht des Krieges 1812. Sie waren in großen Ängsten = ihnen war angst und bange = sie hatten große Furcht. Gieb aus dem folgenden die Gründe ihrer Angst an! 1. 2. 3. 4.

Zusammenfassen.

Wovon ist bis jetzt erzählt? Erzähle von der Not der Leute!

II. Was thaten die Leute in ihrer Not? Wie gestaltete sich das Gebet? „Die Großmutter las aus einem Gebetbuche vor, die anderen hörten andächtig zu und

beteten mit.“ Welche Worte enthielt das Gebet? Was ist von dem jüngern Bauern erzählt? (Der junge Bauer ist der Sohn oder Schwiegersohn der Großmutter.) Was sagte die Großmutter? Weshalb konnte sie so sprechen?

Zusammenfassung.

Wovon ist im ersten Abschnitt die Rede, wovon im zweiten? Erzähle, was die Leute in ihrer Not thaten!

III. Wie hatte Gott das Gebet der Leute erhört?

IV. Was thaten die Leute, als sie ihre wunderbare Rettung sahen?

4. Durchsprechen der Sache im Anschluß an den Spruch Psalm 50, 15: „Rufe mich an in der Not“ u. s. w.

a) Die Not; b) das Anrufen Gottes in der Not: c) die Errettung; d) der Preis Gottes.

5. Einlesen.

6. Fragen für gereiftere Schüler.

Warum ist die Mauer sonderbar genannt? (Material, Bauzeit, Erbauer.) Wer kann für sonderbar einen anderen Ausdruck setzen? („Auffallend, nicht gewöhnlich, ungewöhnlich, besondere.“) War der junge Bauer ein Spötter? („Nein, das war er nicht, denn er hörte ja andächtig zu; er hatte nur nicht den starken Glauben, den die Großmutter hatte.“) Wie war die Großmutter zu ihrem festen Glauben gekommen? Welchen Segen hatte die Gebetserhörung gewiß für alle? Wer kann dem Lesestücke neue Überschriften geben?

7. Aufsatz.

I. Erzähle die Geschichte vom Standpunkte des jungen Bauern (der Großmutter)!

II. Weise aus der Geschichte die Wahrheit des Denkspruches nach: Wer auf den lieben Gott vertraut! u. s. w.

III. Erklärung des Räthsels: Die sonderbare Brücke. (Siehe Ausgabe AH S. 130, B S. 334.)

IV. Die Gesprächsform wird in die Geschichte mit hineingezogen. (Vergleiche sub 8, wo am Schluß dieser Aufsatz vorbereitet ist.)

8. Sprachkundliches.

Direkte und indirekte Rede. Aufgabe: 10 Sätze mit direkter Rede, daneben dieselben Sätze mit indirekter Rede.

Wir finden hier mehrere Sätze, in denen uns mitgeteilt ist, was einzelne Personen gesprochen haben. Nennt diese Sätze! 1. 2. 3. 4. Man kann die Rede von jemandem aber auch erzählen. Man giebt sie dann nicht wörtlich so an, wie sie gesprochen worden ist. Z. B. der junge Bauer meinte, es sei doch u. s. w. Die Großmutter sagte, bei Gott sei kein Ding unmöglich u. s. w. Man gebe nun diesen beiden Arten der Darstellung Namen, entweder wörtliche oder nichtwörtliche Rede, oder direkte und indirekte. Ferner lasse man sämtliche Sätze in direkter und indirekter Rede neben einander stellen und bespreche die Interpunktion kurz und klar.

Wir wollen nun einige Sätze aus der Erzählung so umformen, daß es Äußerungen einzelner Personen werden. I. Satz. Die Mutter sagte: „Ach, welche Angst bringt uns diese Nacht!“ II. Satz. Der Vater sagte: „Ich sah bei Haldensleben schon feindliche Soldaten marschieren.“ III. Satz. Der älteste Sohn erklärte: „Hinter Haldensleben ist der Himmel von Feuer ganz rot, die Soldaten stecken gewiß alle Dörfer in Brand.“ IV. Satz. Die Mutter sagte: „Wenn unser Haus abgebrannt wird, wo sollen wir dann bei diesem kalten und stürmischen Wetter bleiben?“ Der Vater sagte: „Wir müssen alle die Nacht über aufbleiben, denn wir sind keinen

Augenblick sicher vor dem Feinde." Die Großmutter nahm ein Gebetbuch und sagte: „Lasset uns die Hände falten und Gott um Hilfe anrufen. Ich will vorbeten."

9. Beigabe.

Die Gottesmauer, Gedicht von Clemens Brentano.

C. Wangemann („Der elementarische Sprachunterricht", Leipzig 1869) bezeichnet als die Erfordernisse zur Einführung in das Verständnis der Lesestücke: 1) Erzählung vonseiten des Lehrers (bei vielen Stücken genügt es, wenn der Inhalt vom Lehrer vor dem Lesen zusammenhängend erzählt, dann abgefragt wird, und wenn danach das Kind die vernommene Erzählung wieder vortragen muß. 2) Vorbereitung, welche dem Kinde die Gedanken und Anschauungen zuführt, die zum Verständnis des Lesebuches notwendig sind. 3) Erklärung: a) bei manchen reicht eine kurze Sacherklärung aus; b) bei anderen wird der Inhalt entwickelnd dargelegt werden mit besonderer Hinweisung auf die Art der Gedankenverbindung und des leitenden Grundes dafür. „Dabei bedarf es jetzt wohl nicht mehr des Hinweises und der Warnung, daß man bei der Erklärung der Lesestücke die Gedanken nicht zermalmen und zerkauen soll" u. s. w.; c) das Kind soll die Gesichtspunkte, mit Rücksicht auf welche die Gedanken geordnet sind, kennen und jeden Gedanken auf diese Gesichtspunkte beziehen lernen. Dann folgt die Aufstellung des Planes. 4) Stilistische Übungen (Wiedererzählen, Umwandeln, Nachbilden).

Des Knaben Berglied.

a) Da der Inhalt dieses Gedichtes durch das vorangehende Lesestück sein Verständnis findet, so bedarf es keiner besonderen Vorbereitung, und die Behandlung beginnt mit der Vorlesung seitens des Lehrers.

b) Einführung in das Verständnis des Inhaltes.

Der zu entwickelnde Gedankengang wird hier sein:

1) Der Dichter „Uhland" läßt einen Hirtenknaben reden („ich") — einen Knaben, wie wir ihn auf der schönen Alp haben kennen lernen. Er spricht das Wort mit Stolz und Freude aus. Grund: Er wohnt höher als die Herren in den Schlössern unten auf den Vorbergen; er kann viel weiter in das Land hinausschauen und viel mehr von Gottes schöner Welt sehen, als jene Schloßbewohner. Seine hohe Alp wird auch schon von der lieben Sonne bestrahlt, wenn die Nacht noch in den Thälern liegt; er sieht zuerst die Sonne aufgehen, wenn die anderen im Thale noch schlafen. Ähnlich ist es auch am Abend. Darüber freut er sich und singt sein Lied. Der Hirtenknabe ist munter und froh.

2) Er ist da, wo der Strom, der unten durch das flache Land breit und tief dahinfließt, aus dem Gestein des Berges hervorquillt als ein frischer, klarer Brunnen. Auf der Höhe des Gebirges aber ist für den jungen Strom nicht der Ort seines Bleibens; wie ein Knabe springt er von Fels zu Fels den Berg hinab. Der Hirtenknabe trinkt zuerst von ihm; es ist sein Morgen- und Abendtrank, — er ist genügsam. Er vermag auch das flinke Wässerchen, das in der kleinen Steinfurche dahin eilt, noch aufzuhalten, wenn er den Arm hineinlegt. Daß er den Strom hier bezwingen kann, den dort unten die großen Dämme nicht immer aufhalten können, darauf ist der Knabe stolz, und darum meint er auch,

3) der Berg gehöre ihm. Das wollen die Stürme nicht leiden. Sie können von allen Seiten auf den Berg losstürmen, kein Wald, kein Haus hält sie auf und schwächt ihre Kraft. (Des Knaben Berg ist der höchste.) Die kalten Nord- und die dürren, heißen Südwinde müssen am wildesten wehen; denn sie heulen wie ein hungriger

Wolf. Der Knabe weicht ihnen nicht; er fürchtet nicht die Kälte und auch nicht die Hitze. Dort oben sitzt er, seine Herde beschützend; wohl fliegt das Haar ihm wild um das Haupt, und der Sturm dringt ihm bis auf die Haut: der abgehärtete Bube weicht aber nicht vor des Sturmes Gewalt. Sein frohes Lied ist stärker als des Sturmes Heulen; er bezwingt auch den Sturm. Der Knabe ist stark: hohe Brust, kräftige Arme und Füße, ein sonnenverbranntes Gesicht.

4) Blitz und Donner kommen ihm auch nahe. Uns kommen sie aus den dunklen Gewitterwolken, die über unserem Haupte stehen. Der Knabe auf seinem hohen Berge sieht sie unter sich, er steht über den Gewitterwolken, über ihm ist blauer Himmel und Sonnenschein. Er kennt Blitz und Donner und verkriecht sich nicht furchtsam vor ihnen. Weil er aber über ihnen steht, darum meint er ihnen befehlen zu können: er ist furchtlos. Den Berg sieht er an als Gotteshaus, darum soll hier Ruhe und Frieden sein; sich hält er also für Gottes Kind; er denkt demnach an Gott und weiß, daß Gott ihm nahe ist — er ist auch fromm.

5) Wenn die Sturmglocken erschallen und „Feuer“ auf den Bergen angezündet werden, dann werden die Bewohner zu den Waffen gerufen; denn der Feind ist in das Land gekommen. Auch der Knabe will dann hinabsteigen von seinem Berge, will Soldat werden und sein Schwert, seine Wehr und Waffe, gebrauchen, um den Feind wieder aus dem Lande zu treiben. In dem Schwingen des Schwertes und in dem Singen seines Liedes wird er zeigen, daß er der frohe, mutige, fromme Hirtenknabe ist, der auch vor diesen Feinden nicht weichen wird, und der bereit ist, für Vaterland und Freiheit zu sterben.

c) Hinweisung auf die Betonung.

Hierbei ist nicht bloß der Wortton, sondern die ganze Vortragsweise des frohen, mutigen Knaben zum Ausdruck zu bringen.

d) Übersicht über den Gedankengang.

Der Hirtenknabe erzählt

in der 1. Str.: wer er ist, dann von der Höhe seines Berges, von seiner Aussicht und von dem Aufgange und dem Untergange der Sonne;

in der 2. Str.: von dem Wasser des Berges — es ist die Quelle des Stromes, ein frischer Trunk, hat schnellen Lauf, ist noch ein kleiner Bach;

in der 3. Str.: von den Stürmen des Berges, woher sie kommen, wie sie wüten, was sie wollen — die Besiegung derselben;

in der 4. Str.: von den Gewittern des Berges, wo diese stehen, und wo er steht; was er dabei thut, und was er für seines Vaters Haus verlangt;

in der 5. Str.: von dem Kampfe um die Freiheit der Berge; der Ruf zum Kampfe, des Knaben Bereitwilligkeit dazu, sein Mut und sein Frohsinn dabei.

e) Hinweisung auf die Dichtungsart.

In dem vorhergehenden Lesestücke war von dem Gebirge die Rede und von dem, was man auf dem Gebirge sehen und hören konnte. Der Erzähler sprach nicht von sich, sondern er beschrieb nur seinen Gegenstand, also das Gebirge so, daß wir uns eine Vorstellung in unserem Geiste davon machen konnten.

In diesem Lesestück läßt der Verfasser (Uhland), der hier Dichter heißt, einen Knaben von sich erzählen. Dieser spricht auch von dem Gebirge, von der Höhe, von dem Wasser u. s. w. Was er aber davon erzählt, das bezieht sich alles auf den Erzähler selbst; er freut sich, daß er so hoch steht, daß er die Sonne so lange sehen kann, und seine Freude spricht sich in seinem Liede aus. Mit Freude und mit Stolz rühmt er, daß er an der Quelle des Stromes stehen, das frische Quellwasser trinken, ihn in seinem Laufe aufhalten kann. Der Knabe drückt aus, was er erlebt, erfahren, beob=

achtet, was ihn erfreut und geschmerzt, was er sich vornimmt. Er spricht und singt also immer von sich, bezieht alles auf sich: solche Gedankendarstellung in obiger Form ist ein Lied.

t) Aufgaben zu stilistischen Übungen.

1) Beschreibe das Leben eines Hirtenknaben nach dem Gedankengange eines Gedichtes und mit Hinzunahme des Stoffes aus dem vorhergehenden Lesestücke.

2) Beschreibe den Knaben, wie er ist, und gieb an, woraus du das schließest.

Schließlich ein Wort von Büttner (S. 26): „Die Behandlung eines Lesestückes ist die Hauptthätigkeit des Lehrers im Deutschen. Von der rechten Vertiefung in den Lesestoff hängt der ganze Erfolg des deutschen Unterrichtes wesentlich ab, namentlich erstarkt durch sie der Geist des Schülers zu guter mündlicher und schriftlicher Darstellung. Der Lehrer hat hier ein schönes, reiches Feld zur Arbeit für die Schule, wie für die eigne Bildung."

Und von Kahle (S. 65): „Das muß unsere Hauptaufgabe sein und bleiben inbezug auf das Lesebuch: daß wir demselben Stoffe geben, welche das Kind allseitig zu bilden geeignet sind, und daß wir diese Bildungsstoffe dem kindlichen Geiste assimilieren. Die Behandlung des Lesebuches beansprucht keine besonderen Künste, sondern nur die verständige und treue Anwendung der allgemeinen Unterrichtsgrundsätze."

10. Behörden-Erlasse.

Der „Schulmethodus" des Herzogs Ernst des Frommen, der zum erstenmale 1648 erschien, nennt unter den nötigen Schulbüchern das deutsche Lesebuch. Welche methodische Forderungen in dieser Hinsicht an den Lehrer gestellt worden, ist bereits erwähnt.

Das „General-Landschulreglement" vom 12. August 1763 enthält über unsern Gegenstand so wenig, als die „Anweisung für die Schullehrer" von Friedrich Wilhelm II.

Ein Reskript vom 24. Februar 1843, betreffend die Ruthardtsche Methode, die klassischen Sprachen zu lehren, charakterisiert dieselben in folgenden Sätzen:

> „Auf einem Umfange von wenigen Bogen werden an einzelnen, in sich zusammenhängenden klassischen Sätzen und Abschnitten, die vom Leichteren zum Schwereren und von kleinerem Umfange zu größerem aufsteigen, die syntaktischen und stilistischen Sprachverhältnisse zur Anschauung gebracht und eingeübt.
>
> Der feste Besitz des klassischen Materials erzeugt nach und nach ein sicheres Sprachgefühl als unbewußte Grundlage der eigenen Produktion; der bewußte Besitz und die denkende Aufnahme jenes Materials aber gewährt zugleich ein sicheres und deutliches Bewußtsein über die Sprachgesetze.
>
> Dieser Stoff ist gleichzeitig der feste Kern, um welchen der Schüler selbst sein Wissen und Können zu sammeln, sich darüber klar und desselben froh zu werden imstande ist. Daß eine solche Konzentration des Stoffes auch für den Unterricht in der Muttersprache sich fruchtbar erweist, und daß in Zukunft durch analoge Übertragung der Methode auf andere Lehrzweige und in die Elementarschule für den Gesamtunterricht Einheit, Sicherung und Beschleunigung gewonnen werden solle, kann hier nur angedeutet werden."

Auf das letztere geht ein Aufsatz hinaus, der in Nr. 7—13 des Jahrgangs 1845 des „Kirchlichen Anzeigers für Schlesien" erschien und mit **u. a.** unterschrieben, wahrscheinlich Ruthardt selber zum Verfasser hat. Seinen Inhalt bespricht Kellner in den „Sprachstunden", S. 43. 44.

Ein Ministerialreskript vom 8. März 1843 empfiehlt ein Reskript, worin das königl. Provinzial-Schulkollegium zu Koblenz mit Recht darauf hindeutet, daß der deutsche Unterricht überall die Aufgabe zu verfolgen habe, die Muttersprache in geeigneten, für das jedesmalige Alter der Schüler angemessenen Musterstücken zur lebendigen Anschauung zu bringen und dadurch die sichere Aneignung der Sprache zu fördern.

Eine Zirkularverfügung des königl. Provinzial-Schulkollegiums von Brandenburg, unterm 13. Juli 1844 erlassen und vom Ministerium (durch Reskript vom 27. August 1844) empfohlen, spricht sich über die Behandlung des Sprachunterrichtes in der Volksschule in sehr eingehender Weise, auch mit Charakterisierung und Empfehlung der verschiedenen Schriften, aus. Darin heißt es u. a.:

> „Andere knüpfen zwar, was wir sehr billigen, ihren Sprachunterricht an das Lesen an, sie behandeln aber den Lehrstoff häufig so, als ob derselbe nur der Einübung grammatischer Regeln dienen sollte u. s. w.
>
> Sobald das Kind mit einiger Fertigkeit liest, beginnt eine andere, für Sprachbildung höchst fruchtbare Übung. Der Lehrer zerlegt das Gelesene in kurze, der Fassungskraft seiner Schüler angemessene Fragen u. s. w.
>
> Ein Lesen mit angemessenem Ausdruck setzt ein richtiges Verständnis des Gelesenen voraus, und der Lehrer hat zu erforschen, ob und welche Ausdrücke und Wendungen dem Schüler vielleicht unverständlich sein möchten" u. s. f.

Eine Zirkular-Verfügung des Provinzial-Schulkollegiums zu Koblenz vom 4. Februar 1853 verlangt:

> „daß der Elementarunterricht in der Muttersprache überwiegend praktisch und höchstens gelegentlich theoretisch betrieben werde".

Das „Regulativ für Seminare" vom 1. Oktober 1857 sagt:

> „Für die Behandlung des Sprachunterrichtes wird der Lehrer manche geeignete Weisung in den betreffenden Schriften von Wackernagel, Kellner und Otto finden.
>
> Unter Anwendung der in der Unterklasse erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten, im unmittelbaren Anschluß an das Lesebuch und unter steter Berücksichtigung des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruckes bezweckt derselbe, in das Verständnis des für den Bildungsstandpunkt des Elementarlehrers und für die Bedürfnisse des Volkslebens geeigneten Sprachinhaltes einzuführen.
>
> Aus dem Lesebuche werden für jede Seminarklasse eine Anzahl prosaischer und poetischer Sprachstücke ausgewählt, welche den Normalstoff für den deutschen Sprachunterricht bilden und nach allen Beziehungen zum vollen Verständnis zu verarbeiten und zum selbständigen Eigentum zu bringen sind. In dem unteren und mittleren Kursus schließen sich die Aufsätze überall an den Lesestoff an."

Aus dem „Regulativ für die Elementarschule" (vom 3. Oktober 1854) gehören hierher die Sätze:

> „Einen wichtigen Gesichtspunkt bietet für die innere Bildung der Leseunterricht in Verarbeitung und Aneignung des Inhaltes dar.

Die Fertigkeit, den Inhalt des Lesebuches laut- und sinnrichtig zu lesen, was ohne Verständnis desselben nicht möglich ist, diesen Inhalt klar und zusammenhängend wieder anzugeben, sich über denselben mit eigenen Worten auszusprechen: diese Fertigkeit zu erzielen, soll der Lehrer als seine Aufgabe im Lese- und deutschen Sprachunterricht der einklassigen Elementarschule ansehen.

Theoretische Kenntnis der Grammatik wird von den Kindern nicht gefordert."

Erlaß der Regierung zu Merseburg 1855:

„Grundlage des gesamten Sprachunterrichtes auf der Oberstufe ist das Lesebuch: Einführung in das Verständnis der Lesestücke, so daß die Kinder dieselben laut- und sinnrichtig zu lesen, den Inhalt derselben klar und zusammenhängend wiederzugeben und über denselben mit eigenen Worten mündlich und schriftlich sich auszudrücken vermögen, ist die jedem Lehrer zu stellende Aufgabe. Dazu bedarf es keiner theoretischen Kenntnis der Grammatik seitens der Kinder, welche in der Elementarschule keine Stelle findet."

Die „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 für Preußen von Minister Dr. Falk bestimmen für die Volksschule (S. 9):

„Dem gesamten Unterricht im Deutschen liegt das Lesebuch zugrunde. Bei der Behandlung desselben ist wo möglich der gesamte Inhalt desselben nach und nach zu verarbeiten.

Das Lesebuch ist nicht nur zur Erzielung der Lesefertigkeit, sondern auch zur Einführung in das Verständnis der in demselben enthaltenen Musterstücke zu bringen. Die Auswahl derselben ist so zu treffen, daß jährlich abwechselnd ungefähr dreißig zur Behandlung kommen.

Geeignete Sprachstücke poetischer Form, und zwar in Schulen mit einem oder zwei Lehrern besonders Volksliedertexte, werden auf allen drei Stufen nach vorhergegangener Besprechung memoriert.

Auf der Oberstufe mehrklassiger Schulen wird das Lesebuch auch dazu benutzt, den Kindern Proben von den Hauptwerken der vaterländischen, namentlich der volkstümlichen Dichtung und einige Nachrichten über die Dichter des Nation zu geben; doch beschränken sich diese Mitteilungen auf die Zeit nach der Reformation."

Für die Mittelschule, 2. Klasse (S. 17):

„Die Schüler werden in das Verständnis von Musterstücken deutscher Prosa und Poesie eingeführt und zu einem guten Vortrag derselben angeleitet u. s. w.

1. Klasse: Fortgesetzte Erklärung von Musterstücken deutscher Prosa und Poesie. Im Anschluß an die poetische Lektüre das Unentbehrliche über Versmaß u. s. w.

Die Aufsatzthemata werden nur Gebieten, welche dem Schüler aus dem Unterricht, aus der Lektüre oder aus dem Leben hinlänglich bekannt sind, entnommen."

Für die Aufnahme ins Seminar wird verlangt (S. 30):

„Kenntnis der Wort-, Wortbildungs- und Satzlehre. Der Präparand muß die einzelnen Regeln u. s. w. an Sprichwörtern und an Mustersätzen aus den Schriften der deutschen Dichter und Volksschriftsteller nachweisen können.

Er muß lautrichtig, logisch richtig und fließend vom Blatte lesen können und über das Gelesene Rechenschaft zu geben, die einzelnen Wörter zu bestimmen und zu analysieren vermögen" u. s. w.

Für das Seminar ist vorgeschrieben:

3. Klasse: 1) Grammatik; 2) Lektüre; im Anschluß an dieselbe: Übung im mündlichen Vortrag und im schriftlichen Ausdruck, Mitteilungen über Wesen und Form der Poesie u. s. w. — 2. Klasse: 1) Grammatik; 2) Lektüre wie in Klasse 3. Die zur Besprechung kommenden Dichtungen und Prosastücke sind nach Umfang, Form und Inhalt schwieriger u. s. w. — 1. Klasse: Erweiterung des bisherigen Pensums inbezug auf die Lektüre u. s. w. Fließendes, korrektes Sprechen. Gute, zusammenhängende Darstellungen. Schriftliche Arbeiten. Lektüre, teils private, teils unterrichtliche. „Die im Unterricht selbst vorgenommenen Lesestoffe werden nach Form und Inhalt erklärt. Es werden als solche Poesieen und Prosastücke aus den Zeiträumen der deutschen Litteratur von Luther an, vorzugsweise die unserer Klassiker, genommen. Die Auswahl, die nur nach Form und Inhalt Mustergültiges berücksichtigt, wird so getroffen, daß die verschiedenen Dichtungsarten vertreten sind, deren Eigentümlichkeit dann an diesen Beispielen zu veranschaulichen ist. Eine Anzahl der erklärten Gedichte wird memoriert. Die Stoffe werden dem in der Anstalt gebrauchten Lesebuche entnommen. Endlich werden die Stoffe des Volksschul-Lesebuches der Provinz unterrichtlich durchgearbeitet, und Anleitung für die Fortbildung gegeben."

5.

Geschichte des Anschauungsunterrichtes.

Von

Dr. Friedrich Schäfer,

Direktor der höheren Töchterschule zu Altona.

1. Der Begriff der Anschauung[1]).

„Freund! Wenn ich jetzt zurücksehe und mich frage: Was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichtes geleistet? — so finde ich: ich habe den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichtes in der Anerkennung der Anschauung, als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis, festgesetzt", so schreibt Pestalozzi an Geßner[2]). Dies Wort des großen Meisters hallt fort durch das auf ihn folgende Jahrhundert und wird seinen Klang nicht verlieren, so lange es eine Wissenschaft der Pädagogik geben wird. Ist es aber wahr, daß Pestalozzi zuerst diese Wahrheit erkannt hat, hat wirklich er sie zuerst ausgesprochen? Nein, andere vor ihm haben es gefühlt, einzelne auch ausgesprochen, aber sein Verdienst ist es, durchaus selbständig diesen Grundsatz erkannt und demselben allgemeine Anerkennung und praktische Verwertung verschafft zu haben.

Die Bahn alles menschlichen Fortschrittes ist nicht die gerade, sondern die Zickzack-Linie. Ein starker Stoß wird in der Welt des Geistes selten genau auf die Mitte der Kugel ausgeübt; so rollt dieselbe, wenn auch vorwärts, so doch nur mit mehr oder weniger starker seitlicher Abirrung. Erst der Gegenstoß feindlicher Ansichten leitet nach der eigentlichen Richtungslinie zurück. So ging es auch mit der Anschauung: was Grundlage war, wurde für Ziel und Aufgabe angesehen, und es bedurfte starker Gegnerschaft, um der Anschauung ihre richtige Stellung im Unterricht anzuweisen.

Wo aber diese Stellung zu finden sei, das konnte nur aus einer tieferen Erkenntnis des menschlichen Seelenlebens ermittelt werden, d. h. nur aus der Verwertung der Psychologie für die Pädagogik.

---

[1]) Die einschlagenden Artikel der „Pädagogischen Encyklopädie" von Schmid: Anschauung von Flashar, Anschauungsunterricht 1. von Raumer, 2. von Merz; ferner: Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, S. 206 ff., und Böse, Über Sinneswahrnehmung und deren Entwickelung zur Intelligenz. Braunschweig 1872.

[2]) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt IX, 1.

Soll die nachfolgende Darstellung der Geschichte der Anschauung im Unterrichte der sicheren Grundlage nicht entbehren, so muß sie aufgebaut werden auf einer klaren Vorstellung des Begriffes Anschauung.

Nichts erschließt den Sinn eines Wortes mehr als die Vergleichung mit sinnverwandten Worten. Ziehen wir für unsern Zweck „sehen" und „schauen" heran, so ergiebt sich ganz von selbst eine Steigerung des Begriffes in der Reihe: sehen, schauen, anschauen. Wir sagen von einem neugeborenen Kinde: es sieht, d. h. sein Auge zeigt sich empfindlich für Lichteindrücke durch Zusammenziehung bzw. Erweiterung der Pupille. Als einen wesentlichen Fortschritt seiner Fähigkeiten bezeichnen wir es, wenn es nach einiger Zeit um sich sieht, wenn es schaut, d. h. wenn sein Auge Entdeckungsreisen unternimmt, freilich ziellose und ergebnislose. Ein Ziel ist erst erreicht auf der dritten Stufe, auf welcher das Kind anschaut, d. h. einen einzelnen Gegenstand mit der Absicht ins Auge faßt, denselben zu verstehen. Zu der leiblichen Thätigkeit des Sehens ist nun eine geistige hinzugetreten, hervorgegangen aus dem Willen des anschauenden Kindes. Die Vorsilbe „an" hat bei anschauen dieselbe Bedeutung, wie bei anhören im Verhältnis zu hören, sie hebt die Absichtlichkeit des Thuns und die bewußte Beziehung auf einen bestimmten, in den Brennpunkt der Aufmerksamkeit gestellten Gegenstand noch mehr hervor.

Da unsere aus der Außenwelt gewonnenen Erfahrungen meistens durch die Vermittelung des Gesichtssinnes uns zugeführt werden, so haben wir uns gewöhnt, die Worte „anschauen" und „Anschauung" in weiterer Bedeutung zu gebrauchen von jeder durch den Sinn vermittelten Auffassung der Außenwelt. Ja wir gehen noch einen Schritt weiter.

Das durch die Anschauung auf der Netzhaut unseres Auges hervorgerufene und dem Geiste durch die Nerven zugeführte Bild wird durchaus begrenzt und bestimmt durch die Stellung des Anschauenden. So gebrauchen wir das Wort Anschauung im weitesten Sinne von der in unserm Geiste vorhandenen Vorstellung einer Sache, soweit dieselbe durch eine bestimmte Stellung unserseits sich eigenartig gestaltet. Wenn wir von einer materialistischen Weltanschauung sprechen, so meinen wir damit das Bild, welches sich in unserm Geiste gestaltet, wenn wir die Welt von der Seite betrachten, auf welcher der Stoff allein vorhanden zu sein scheint.

Wir haben es hier schon mit einer praktischen Verwertung des Begriffes Anschauung zu thun, die jedoch noch nicht ausreicht, denselben in einer für unsere Zwecke genügenden Weise festzustellen. Es muß ausdrücklich hervorgehoben werden, daß bei einer vollständigen Anschauung die Beziehung der wesentlichen Teile eines betrachteten Gebietes auf einander und auf das Ganze dem Anschauenden bewußt und gegenwärtig sein muß.

Jeder Gegenstand umfaßt eine gewisse Menge von Eigenschaften, die sich nach verschiedenen Beziehungen ordnen lassen. Man nennt im Hinblick hierauf auch die klare Vorstellung solcher einzelnen, vielleicht komplizierten Erscheinungen eine Anschauung.

Fassen wir die bisher vorgeführten Merkmale des wissenschaftlichen Begriffs der Anschauung zusammen, so sind es 1) sinnliche Unmittelbarkeit, 2) Auffassung einer Erscheinung in ihrer Gesamtheit, 3) selbstthätige Beherrschung dieser Gesamtheit durch Gliederung derselben.

Die Anschauung ist also zunächst eine sinnliche, d. h. sie ist eine durch Sinneseindruck vermittelte Erfassung der Außenwelt. Eine Überschätzung ist es, wenn Locke alles menschliche Erkennen aus den Sinneseindrücken herleitet, und Hume folgert ganz richtig, wenn er, von dieser Voraussetzung aus-

gehend, die Gewißheit und Notwendigkeit der menschlichen Erkenntnis überhaupt ableugnet. Kant stellt deshalb den empirischen Thatsachen der aposteriorischen Erkenntnis die apriorischen Ideen zur Seite, unter deren Einfluß sich jene erst zum Wissen gestalten können. Die sinnliche Anschauung ist also nicht die Erkenntnis selbst, sondern die Voraussetzung derselben, sie ist zunächst nur ein aufnehmendes Vermögen, das sich von dem selbstthätigen Vermögen des Verstandes, Begriffe zu bilden, wesentlich unterscheidet.

Herbart führt uns noch weiter, indem er zunächst die Anschauung als Vorstellung von der sinnlichen Empfindung, sodann als eine eigentümliche Art der Vorstellung von einer andern Art derselben, von dem Begriffe unterscheidet.

Zahllos sind die Empfindungen, die beständig durch die äußeren Sinneseindrücke erregt werden, Empfindungen von Farbigem, Tönendem, Schmeckbarem, Riechbarem, Kälte, Wärme u. s. w. Wiederholen oder verstärken sich einzelne solcher Reize, so entsteht Aufmerksamkeit. Sie ist freilich noch kein Denken, sondern nur der Anfang desselben, eine bestimmte Richtung auf ein Einzelnes. Damit ist die Grenze dessen erreicht, was die sinnliche Empfindung für das geistige Leben thun kann. Es fehlt jetzt noch das gegenständliche Bewußtsein, welches die Eigentümlichkeiten, Gestalt, räumliche und zeitliche Verhältnisse der Dinge erfaßt. Hierfür die Grundlage ist die eigene Bewegung, durch welche wir vermittelst der motorischen Nerven Veränderungen in der Außenwelt hervorbringen und an dem gefundenen Widerstande zur Erfahrung der realen Objektivität gelangen. Der Säugling, über dessen Lager wir einen bunten Ball hängen, hat gewiß sinnliche Empfindungen des Farbigen davon. Aber ein wichtiger Fortschritt ist es, wenn das Kind den Ball mit seinen Händchen ergreift, umwendet, drückt, zum Munde führt. Jetzt erst hat es die Erfahrung realer Objektivität. Vollständig ist dieselbe freilich erst dann, wenn das Bewußtsein sich selbst als wandelnden Punkt erkennt und die Gegenstände als Ortspunkte, deren örtliche Trennung Veranlassung bietet zu Beziehungen des einen Punktes auf den andern. So entsteht die Vorstellung, das im Bewußtsein vorhandene Bild der Gegenstände, sei es, daß wir das Bild von dem vorhandenen Gegenstande entwerfen, oder es von dem nicht mehr vorhandenen im Gedächtnis bewahren. Das Bewußtsein nimmt also die Gegenstände nicht so weit auf, als sie auf unsere Sinne wirken, sondern nur soweit dasselbe an ihnen selbst gestaltend wirkt und thätig ist. Diese Thätigkeit ist nun unendlicher Vervollkommnung fähig. Unsere Vorstellung von einem Wassertropfen, von einem Fliegenauge u. s. w. wird wesentlich vervollkommnet werden, wenn wir dieselben erst mit unbewaffnetem Auge, dann durch ein Mikroskop betrachten, und sie wird sich steigern durch verschiedene Mikroskope von zunehmender Schärfe. Trotz dieser Unendlichkeit in der Vervollkommnung unserer Vorstellungen sind relative Abschlüsse möglich. Sie sind dann erreicht, wenn die Vorstellung des Ganzen und seiner Teile entstanden ist.

Eine solche Vorstellung ist eine Anschauung. Wesentlich dabei ist, daß die Beziehungen der einzelnen Punkte auf einander und das darauf beruhende Verhältnis der Teile zum Ganzen bewußt wird. Die sinnliche Unmittelbarkeit ist dabei zwar der ursprüngliche Weg, aber sie muß nicht in jedem einzelnen Falle vorhanden sein. Die gewonnene Vorstellung kann doch eine Anschauung sein, wenn sie auch etwa durch Beschreibung entstanden ist.

Wie verhalten sich nun die Anschauungen zu den allgemeinen Begriffen? Jeder abgegrenzte Kreis von Reflexionen ist eine Vorstellung. Festgehalten durch das Gedächtnis und hervorgerufen durch die Erinnerung, wird die Vor-

stellung immer etwas vom ursprünglichen Zusammenhange, also etwas Bildliches enthalten, was wir auch daraus erkennen, daß benachbarte Teile der Vorstellung gleichfalls ins Bewußtsein treten. So wandeln sich die ursprünglich festen Grundbestandteile der Vorstellung in etwas Fließendes, und dies um so mehr, als nach dem Gesetze der Verschmelzung das Ähnliche und Gleiche zu einer Vorstellung zusammentritt. Jede Unterstellung gleicher oder ähnlicher Gegenstände unter eine Vorstellung, deren Elemente dann beweglich gedacht werden müssen, ist nun ein Begriff. Diese allgemeinen Begriffe kommen freilich, wie Herbart richtig erklärt, nicht unter unseren wirklichen Vorstellungen vor, sondern sind nur ideelle Forderungen an das Vorstellen. Nach Drobisch erbleichen in den durch Erfahrung gegebenen Begriffen die bildlichen Grundlagen der Vorstellung niemals ganz. Anschauung ist nun die Vorstellung eines abgegrenzten Reflexionskreises von unabänderlichen Elementen, sie ist die Vorstellung des Einzelnen. Trotzdem hat die Anschauung keine geringere Lebendigkeit als der Begriff. Sie kann sich oberflächlich bei den einfachsten Verhältnissen beruhigen, sie kann sich reichhaltig entwickeln, sie kann die größten Gebiete in großartigem Überblick zusammenfassen — das alles hängt von der Begabung und Bildung des Anschauenden ab. Sie wird reicher, wenn ein uns geistig Überragender neue unbemerkt gebliebene Punkte und Beziehungen uns andeutet, von welchen aus ein gewisser Reichtum neuer Kombinationen sich erschließt.

Hierauf beruht die Bedeutung der Anschauung für die Erziehung. Drei verschiedene Gebiete der Unterweisung sind es, in denen die Anschauung zur Anwendung kommt, nämlich 1) die sogenannte Kultur der Sinne; 2) der eigentliche elementarische Anschauungsunterricht; 3) das ganze Gebiet des wissenschaftlichen Unterrichts, bei welchem „die Anschaulichkeit" immer eine wesentliche Forderung bleibt.

Daß die Ausbildung der Sinne nicht dem Gebiete der schulmäßigen Unterweisung angehört, sondern dem der häuslichen Erziehung, ergiebt sich aus dem Umstande, daß dieselbe naturgemäß schon vor dem Eintritt des Schulalters in hohem Grade erfolgt ist, und daß die vielleicht schärfste Ausbildung der Sinne sich gerade bei solchen findet, die sehr geringen oder gar keinen Unterricht genossen haben. Offenbar ist hier die Natur die beste und vollkommenste Lehrerin. Man denke nur an das Dorfkind, dessen Sinne meist schärfer ausgebildet sind, als die des Stadtkindes; man denke an die Naturvölker mit ihrem wunderbar entwickelten Gesichtssinn und Gehörsinn. Die Natur leistet also hier das Vollkommenste; aber wenn wir dies auch bereitwillig anerkennen, so ist damit doch nicht gesagt, daß jede absichtliche Ausbildung der Sinne ausgeschlossen werden müsse. Auch der Naturmensch lehrt seine Kinder den Gebrauch der Sinne, immer im Hinblick auf greifbaren Nutzen. Seine ganzen Lebensverhältnisse drängen stetig zur weiteren Entwickelung und Ausnutzung derselben. Anders ist es beim Kulturmenschen. Ja man kann sagen, je höher die Kultur ist, um so weniger führen die äußeren Lebensverhältnisse zu einer schärferen Ausbildung der Sinne. Der Reichtum der Eindrücke führt vielfach zu einer Abstumpfung derselben. Stadtkinder gehen tagtäglich an Tausenden von Sinneseindrücken vorüber, ohne dieselben zu bemerken, während das Dorfkind bei vereinzeltem Besuche der Stadt von der Kraft der auf dasselbe einstürmenden neuen Einwirkungen fast erdrückt wird. Es ist deshalb eine unabweisbare Aufgabe der Erziehung, die Sinne auszubilden, und dies um so mehr, je weiter sich die gesamten Lebensverhältnisse von der Natur entfernt haben. Der Weg dazu ist aber nicht die Schule, sondern die tägliche Erfahrung. Der Erzieher

kann hier nichts anderes thun, als daß er dem Kinde einen angemessenen Anschauungskreis eröffnet, indem er es z. B. zeitweilig auf dem Lande leben läßt und ihm dort freie Bewegung gestattet, denn die Objekte werden ihm nur dadurch zu Vorstellungen, daß er sich ihnen gegenüber frei bewegt. Letzteres ist von höchster Bedeutung. Es giebt Kinder, die bei jährlichem Ferienaufenthalt auf dem Lande nie einen Schmetterling gesehen haben, weil sie keinen haschen, keine Blume kennen, weil sie keine pflücken durften. Man hüte sich nur davor, die Sinne durch Überreizung abzustumpfen. Dagegen kann die Ausbildung der Sinne gefördert werden dadurch, daß man das Kind lehrt, das Geschaute sich geistig zum Eigentum zu machen, indem man auf seine Eigenschaften und Thätigkeiten hinweist, seinen Nutzen und Schaden zeigt, Erzählungen daran knüpft, die das Interesse fördern.

Damit nähern wir uns der Grenze, wo die der häuslichen Erziehung zuzuweisende allgemeine Ausbildung der Sinne sich berührt mit dem der Schule zuzuweisenden elementarischen Anschauungsunterrichte.

Wir stehen hier vor einer Schwierigkeit. Während die Worte „Rechenunterricht", „Leseunterricht" u. s. w. den Lehrstoff angeben, fehlt beim Worte „Anschauungsunterricht" diese Bezeichnung des Lehrinhalts. Er hat seinen Namen lediglich von einem Merkmal der Methode erhalten. Infolge dessen hat noch niemand genau angeben können, was denn eigentlich in demselben gelehrt werden solle.[1] Gar mancher hervorragende Pädagoge hat darum nichts von einem selbständigen Anschauungsunterricht wissen wollen, sondern nur die Anschaulichkeit der Lehrweise überhaupt gefordert. Es ist gewiß richtig, daß uns die Geschichte des Anschauungsunterrichts nichts Besseres lehren kann, als die Anschaulichkeit des gesamten Unterrichts und den Hinweis darauf, daß, wie Luther sagt, beide Erkenntnisse der Worte und der Sachen notwendig sind, aber trotzdem läßt sich ein besonderer Anschauungsunterricht wohl verteidigen. Das Kind und das Volk der unteren Stände sind vorzugsweise auf die anschauende Erkenntnis angewiesen. Der Anschauungsunterricht giebt nun die Anleitung zu einer beziehungsreichen, gegliederten Gesamtauffassung der Dinge. Damit aber werden alle Elemente einer geistigen Zucht geboten, die diesen Kindern jedenfalls auf eine andere Weise schwerlich geboten werden können. Auch bei anschaulichster Lehrweise fehlt eben dem meisten Volksschulunterricht eins: der reale Gegenstand. Wir gelangen nicht zur Betrachtung der Außenwelt, nicht zur sinnvollen und das Gemüt bewegenden Auffassung der Dinge. In derselben aber beruhen mächtige Anregungen für den praktischen Sinn, für besonnenes Handeln, für die Wahl der zu einem Zwecke geeigneten Mittel. Auch das Bild, richtig verwertet, kann in diesem Anschauungsunterricht viel nützen, aber es darf nie vergessen werden, daß das Bild nicht die Sache selbst, sondern nur ein Zeichen für dieselbe ist. Es kann also nur dazu dienen, anderweitig erzeugte Vorstellungen zu wecken und unter einander zu verbinden, aber es wird nie imstande sein, eine richtige Vorstellung allein zu erzeugen. Es wird somit auch niemals möglich sein, den Stoff des Anschauungsunterrichts festzulegen. Der Lehrer wird eben in engster Anlehnung an die Lebenskreise seiner Zöglinge den Stoff auszuwählen haben, und der Stoff wird nur insoweit ein feststehender sein können, als er allen Kindern gemeinsam ist: Familie, Schule, Kirche, Lebensalter, Jahres- und Tageszeiten u. s. w. Er wird verschieden sein, je nachdem das Kind der Stadt oder dem Lande, der Ebene oder dem Gebirge, der Küste

[1]) Siehe hierüber auch: „Das erste Schuljahr" von Rein, Pickel und Scheller, S. 90.

oder dem Binnenland, dem Ackerbau- oder dem Handwerkerstande u. s. w. angehört.

Mögen aber die Ansichten über einen besonderen Anschauungsunterricht noch so verschieden sein, wie uns die weitere Darlegung der Geschichte dieses Unterrichts zeigen wird, darüber herrscht zweifellose Übereinstimmung, daß kein Unterricht der Anschaulichkeit entbehren kann. Aber so häufig dies ausgesprochen wird, ebenso oft wird es in der Wirklichkeit unterlassen. Dies kommt daher, daß der Lehrer sich häufig der sinnlichen Anschauung entwöhnt hat, daß ihm die zu anschaulichem Unterrichte notwendige Gestaltungskraft fehlt, ja vielleicht infolge seiner auf Abstraktes einseitig gerichteten Thätigkeit verloren gegangen ist. Es bedarf deshalb steter Aufmerksamkeit des Lehrers, den von ihm gewonnenen Gedankengehalt in etwas sinnlich Anschaubares umzusetzen und es so dem Verständnis des Schülers anzupassen. Die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer wird hier die einzelnen Winke erteilen müssen. Für uns genügen einige Andeutungen.

Vor allem muß der Lehrer sich immer und immer wieder durch Fragen überzeugen, ob die Kinder mit den von ihnen und dem Lehrer gebrauchten Worten klare Vorstellungen verbinden, z. B. in der Geographie, was Mittagslinien sind. Man wird sich nicht zufrieden geben dürfen im Religionsunterricht mit der Angabe, daß „Evangelium" frohe Botschaft bedeute, sondern daß es die frohe Botschaft von der Erscheinung Christi sei. Erst so wird sich eine Vorstellung mit dem Worte verbinden. Ein in seinem Werte jetzt wohl allgemein anerkanntes Hilfsmittel des anschaulichen Unterrichts ist neben dem Objekt selbst (z. B. der Pflanze im botanischen Unterrichte und der naturgetreuen Nachbildung der Gegenstände) das Bild, sowohl das Wandbild, als die kleinere Abbildung im Schulbuch, die ihren Weg aus den naturwissenschaftlichen Lehrbüchern in die historischen (Welt- und biblische Geschichte, z. B. bei Römheld) und sogar in einzelne Lesebücher gefunden hat.

Als eine Einzelheit mag hier erwähnt werden der beachtenswerte Vorschlag von Menge[1]). Er empfiehlt, antike Zahlenverhältnisse durch den Rechenunterricht im Gymnasium zu veranschaulichen. Die Einwohnerzahl Roms im augusteischen Zeitalter z. B. wird zur Anschauung gebracht durch eine Additionsaufgabe für Sexta. Auf einer höheren Stufe wird die Höhe des Bundesbeitrags der mit Athen verbündeten Städte im perikleischen Zeitalter berechnet. So ließen sich für jede Stufe des Gymnasialunterrichts zahlreiche Rechenaufgaben finden, welche die meist sehr unklaren Vorstellungen über Zahlenverhältnisse in der alten Geschichte veranschaulichen würden.

Wohl haben gewiß zu allen Zeiten tüchtige Lehrer anschaulich unterrichtet — denn auf keine andere Weise können gute Lehrerfolge erzielt werden —, aber mit Bewußtsein ist die Anschaulichkeit in das gesamte Lehrverfahren erst von Comnius eingeführt worden. Wie wir ihm die wissenschaftlichen Grundlagen der Unterrichtslehre überhaupt erst verdanken, so hat er im besondern die Anschaulichkeit des Unterrichts in den Vordergrund gerückt. Die Geschichte des Anschauungsunterrichts kann daher eigentlich erst mit Comenius beginnen. Wenn wir nun im Nachstehenden einen Blick in das Unterrichtswesen des Altertums und des Mittelalters thun, so geschieht das in dem Bewußtsein, daß von einem eigentlichen Anschauungsunterrichte zwar noch keine Rede ist, daß aber Spuren desselben sich auch in dieser Zeit vielleicht auffinden lassen.

---

1) Fleckeisens Jahrbücher, Bd. 124, S. 133. 161.

2. Die gelegentliche Anwendung der Anschauung im Altertum und Mittelalter.

Ist Anschaulichkeit eine der Grundforderungen alles erfolgreichen Unterrichts, so ist es unzweifelhaft, daß sie bei allen Völkern und zu allen Zeiten sich finden muß, wo von einem zielbewußten Unterricht die Rede sein kann. Aber es ist nicht damit zugleich gesagt, daß dieselbe von den Erziehern mit Bewußtsein und Absicht angewendet worden sei. Man muß vielmehr sagen, eben weil sie etwas Natürliches ist, muß sie lange Zeit unbewußt verwertet sein, und erst nachdem eine Verschlechterung, ein Nachlassen im Gebrauch derselben eingetreten war, haben einzelne hervorragende Persönlichkeiten ihre Bedeutung erkannt und ihre bewußte Verwendung gefordert. Die Dichter der homerischen Lieder haben sicherlich keine Ahnung von den Gesetzen der Metrik gehabt und doch ihre Verse richtig gebaut. So haben auch zu allen Zeiten tüchtige Lehrer anschaulich unterrichtet, ja es hat Völker und Zeitalter gegeben, deren ganzes Wesen so durchtränkt war von sinnlicher Anschauung, daß auch der geringe und schlechte Lehrer diese Seite des Unterrichts nicht außer acht ließ. Ein solches Volk ist das der Griechen. Wohl fehlt es fast ganz an direkten Aussprüchen seiner Schriftsteller über Anschauung und Anschaulichkeit, aber die Litteratur dieses Volkes ist so durchaus mit der Sache selbst gesättigt, daß wir den unzweifelhaft richtigen Schluß ziehen dürfen, daß auch die Lehrweise dieses Volkes der Anschaulichkeit nicht entbehrte. Die homerischen Lieder waren das Schulbuch der griechischen Jugend. Aus ihm lernten die Knaben lesen, seine schönsten Stellen lernten sie auswendig, Homer war ihre eigentliche Geistesnahrung. Keine andere Dichtung aber dürfte gefunden werden, in welcher die höchste Aufgabe aller Kunst, das Geistige durch Sinnliches darzustellen, so vollkommen erfüllt wäre, als hier. Homer beschreibt nie, aber er erzählt so, daß ein Bild vor unserm geistigen Auge entsteht. Die schöne Abhandlung Lessings im „Laokoon" bietet die vollkommensten Nachweise hierfür. Nur das mag hinzugefügt werden, daß bekanntlich Winckelmann nur durch die Schriftwerke der Alten, insbesondere durch die Lektüre des Homer, zu der Überzeugung geführt wurde, daß ein Volk, das so anschaulich zu erzählen verstehe, herrliche Werke der bildenden Kunst hervorgebracht haben müsse. Wir nach Winckelmann lebenden Menschen können umgekehrt schließen, ein Volk, das so herrliche Werke der bildenden Kunst hervorgebracht hat, muß mit besonderer Kraft und Schärfe angeschaut haben und muß bei der verhältnismäßig geringen schulmäßigen Unterweisung seinen Geist durch den Anblick unzähliger köstlicher Kunstschöpfungen ausgebildet haben. Auch in unserm kunstärmeren Vaterlande können wir es beobachten, wie ein einzelnes, von Jugend auf immer geschautes Kunstwerk den nachhaltigsten Einfluß auf unser Denken gewinnt. Wieviel mehr mußte das geschehen in Griechenland, wo das Auge sich umgeben sah von den Werken der edelsten Kunst! Reinheit, Würde und Adel derselben konnten nicht ohne Einfluß auf den Charakter der Menschen bleiben, so daß der Redner Libanius gegenüber dem siegreichen Christentum die Behauptung wagen konnte, daß der Anblick der Götterbilder weiser und gesitteter mache.

Aber nicht nur Homer und die bildende Kunst waren den Griechen eine unvergleichliche Schule der Anschauung, nicht geringeren Anspruch auf solchen Ehrennamen macht auch das griechische Theater. Weit entfernt davon, eine Art rasch vergänglicher Unterhaltung oder gar gemeinen Sinnenkitzels zu sein, diente es zur Darstellung des Gesetzes ewiger göttlicher Gerechtigkeit. Heilige Scheu vor Überschreitung der den Menschen gesetzten sittlichen Schranken war

die Wirkung, welche erzielt wurde im Anschauen des grausigen Geschickes gewaltiger Geschlechter. Ja auch die Komödie diente nicht den Schwächen der Zeit, sondern trat denselben mit scharfem Geißelhieb entgegen, riß den Sünden und Fehlern des Volkes und seiner Führer die Maske keck vom Gesichte und ließ sie in ihrer wahren Gestalt sehen — in übermütigster Form der höchste sittliche Ernst.

Aber nicht nur auf der Anschauung der Kunst beruhte die Erziehung der Griechen, die Anschauung des Lebens war nicht weniger bedeutungsvoll. Reife Männer und Greise liebten den Umgang mit Knaben und Jünglingen, welche im Verkehr mit ihnen ihren Geist und ihren Charakter ausbildeten. Durch Anschauung sollten sie die Eigenart des freien und edlen Bürgers kennen lernen und sich aneignen.

Ja auch in methodischer Hinsicht können wir eine Verbindungslinie zwischen unserm modernen Anschauungsunterricht und der Lehrweise jener Zeit nachweisen, wenn wir uns der Lehrweise des Sokrates erinnern. An das scheinbar Bekannte und doch nur unklar Vorgestellte knüpft jenes Muster eines Lehrers an und erweckt zunächst im Schüler die Erkenntnis der eigenen Unwissenheit, damit aber auch zugleich den Wunsch nach Belehrung, und führt so den Zögling zur Entwickelung des wirklichen Begriffes.

Es mögen diese flüchtigen Andeutungen genügen, um zu zeigen, daß das geistige Leben der Griechen durchaus auf der Anschauung beruhte, und daß gerade deshalb ein besonderer Anschauungsunterricht als Lehrgegenstand überflüssig war. Die Erwähnung der Anschauung als eines Lehrprinzips dagegen wird vermißt, weil überhaupt die Reflexion auf dem Gebiete des Unterrichts noch durchaus fehlt.

Doch finden sich einzelne Bemerkungen [1]), woraus wir ersehen können, welche Wichtigkeit besonders in Rücksicht auf die Kleineren und die Anfänger der sinnlichen Anschauung und allem demonstrativen Verfahren beigelegt wurde. Der Gedanke, den Horaz (ars poetica, v. 180) ausspricht: „Schwächer ergreift das Gemüt, was eindringt nur zum Gehöre, Als was dem sicheren Blicke sich zeigt und was der Beschauer Selber sich sagt“ findet sich in anderer Form schon bei Herakleitos, dem Ephesier: „Die Augen sind zuverlässigere Zeugen als die Ohren“ (*ὀφθαλμοὶ γὰρ τῶν ὤτων ἀκριβέστεροι μάρτυρες*), bei Polybios (XII, c. 27, ed. Did. p. 528) und bei Herodot: „Die Ohren sind für den Menschen unzuverlässiger als die Augen“ (*ὦτα γὰρ τυγχάνει ἀνθρώποισιν ἐόντα ἀπιστότερα ὀφθαλμῶν* [Herod. I, 8]).

Ja sogar ausdrückliche Aufforderungen, den Schüler an den Gegenstand selbst heranzuführen, finden sich bei **Platon** (de republ., p. 467 sqq.): „Wenn es sich auch noch nicht um die Mitteilung förmlicher Wissenschaft handelt, sondern um eine Anleitung, Erfahrungen zu machen und eine richtige Anschauung zu gewinnen, so muß man gleichwohl, nachdem eine zweckmäßige und umsichtige Auswahl der Gegenstände vorausgegangen, den Zögling womöglich an den Gegenstand heranführen und ihn denselben sehen lassen, ihn anhalten, das Beobachtete etwa nachzuahmen, anzuwenden und zu üben, wie ein Handwerker seinem Sohne seine Kunst zeigt, ihn zu Dienstleistung verwendet und ihn so in den Besitz seiner Kunst setzt“; und bei demselben Platon (de republ., p. 537): „Hierbei muß der Erzieher auf die eigentümliche Natur des Knaben achten und an das anknüpfen, was derselbe gesehen und behalten hat, womit er sich gern beschäftigt“ u. s. w.

---

[1]) Grasberger, Erziehung und Unterricht im Altertum II, S. 128 ff.

Welche Bedeutung die Griechen der Anschauung zuerkannten gegenüber jeder Beschreibung, oder dem Vorzeigen und Vormachen gegenüber aller Theorie, erhellt aus mancherlei Anspielungen und gelegentlichen Gleichnissen. So heißt es bei Dion Chrysostomos am Schlusse der 18. Rede: „Gleichwie bei Malern und Bildhauern es nicht genügt, anzugeben, daß die Farben so und so sein müssen und die Linien so, sondern am meisten dann gewonnen wird, wenn man sie selber malen oder meißeln sieht .... so nützt das persönliche Verhalten des Ratgebers am meisten".

Von nicht geringer Wichtigkeit waren auch in den antiken Schulen mancherlei Veranschaulichungsmittel für den Unterricht in Geographie, Geschichte, Mythologie. Nähere Darlegungen über die im Altertum verwendeten Armillarsphären, Globen, Landkarten u. s. w. finden sich im II. Bande dieses Werkes [1]), und es mag genügen, hier darauf hingewiesen zu haben. Etwas ausführlicher muß dagegen besprochen werden ein Hilfsmittel des mythologischen Unterrichts, das in seiner Vereinzelung zwar keinen Anspruch erheben kann, dem Unterricht eine allgemeine Förderung gewährt zu haben, doch insofern allgemeinere Teilnahme erweckt, als es Zeugnis ablegt von dem Empfinden eines Bedürfnisses, das erste vereinzelt auftretende Beispiel der in dem Unterrichte seit Comenius so bedeutungsvoll gewordenen Illustration. Es ist dies die tabula iliaca, ein plastisches Bildwerk, angefertigt von einem gewissen Theodoros. Die Anfertigung ist von Padre Secchi (Bullett. 1843, p. 191) ins zweite Regierungsjahr des Tiberius gesetzt. Otto Jahn [2]) hat die Existenz von drei verschiedenen Relieftafeln nachgewiesen, welche die Begebenheiten des trojanischen Krieges zur Veranschaulichung brachten. Um eine Vorstellung von dem merkwürdigen Gegenstande zu geben, erwähnen wir, daß auf einem dieser Reliefs Scenen aus dem ersten Buche der Ilias dargestellt sind: Chryses, der Agamemnon um Loslassung seiner Tochter anfleht. Die Unterschrift lautet: *ΑΓΑΜΕΜΝΩΝ ΧΡΥΣΗΣ*. Neben Chryses steht ein beladener Wagen, der die vergeblich mitgebrachte Lösung (*ΑΠΟΙΝΑ*) wieder heimführt. Das Gesamtergebnis seiner Untersuchungen faßt Jahn dahin zusammen, „daß wir hier die Trümmer eines mythologischen Abrisses von größerem Umfange haben, der mit Benutzung älterer Quellen, namentlich der epischen Gedichte, das ganze Gebiet der hellenischen Mythologie in gedrängter Erzählung umfaßte und eine allgemeine Geltung erlangt haben muß, da er, wie sehr wahrscheinlich ist, zum Schulunterricht benutzt und deshalb in verschiedener Weise durch bildliche Darstellungen erläutert wurde, wobei je nach den Umständen verschiedene Partien durch Abbildungen ausgezeichnet, von den übrigen bloß die Erzählung beigefügt wurde. Es hat sich glücklicherweise so gefügt, daß Bruchstücke von verschiedenen Ausgaben dieses Abrisses auf uns gekommen sind."

Daß es sich bei diesen und ähnlichen Tafeln wirklich um Hilfsmittel des Schulunterrichts handelt, geht aus einer fragmentarischen Inschrift hervor, die sich unter der mittleren Tafel findet, gleichsam ein Fibelvers. Dieselbe lautet in geschickter Ergänzung: „Lerne die theodorische Reihenfolge des Homer, damit du belehrt das Maß [d. i. die Höhe, das Ziel] aller Weisheit habest". (*Θεοδώρηον μάθε τάξιν Ὁμήρου | ὄφρα δαεὶς πάσης μέτρον ἔχῃς σοφίας.*) Sicherlich konnte dies nicht zu Erwachsenen, sondern nur zu Kindern gesagt sein.

---

[1]) Kehr, Geschichte der Methodik II, S. 44 ff. Die Anschauungsmittel für den geographischen Unterricht von C. Diercke.

[2]) „Kieler Philolog. Studien", S. 127 ff. 148 ff. Dann: Pr., Die Gemälde des Polygnotos in der Lesche zu Delphi. Kiel 1841. Archäolog. Zeitung 1844, S. 301. Lehrs im „Neuen Rhein. Museum" II, S. 359.

„Daß man in der schwerfälligen Lage war", sagt Jahn, „zu dergleichen Marmor und Relief anzuwenden, das ist eigentlich für uns nicht das Befremdende, aber das Fremde dabei."

In dieser Schwerfälligkeit ist der Grund zu finden, warum derartige Hilfsmittel des Unterrichts nur eine vereinzelte Anwendung finden konnten.

Nicht viel mehr als vom Unterricht bei den Griechen ist uns von dem bei den Römern bekannt. Das mag das Bedeutsamste sein, daß er bei den Römern noch mehr als bei den Griechen praktischen Zwecken zu dienen hatte. Bildung um ihrer selbst willen ist dem Römer etwas so Unverständliches, daß sie bei dem bedeutendsten Lehrer, dem Quintilian, nur als Dienerin eines praktischen Berufes, der Beredsamkeit, erscheint. Doch dürfen wir uns darum keine zu geringe Vorstellung machen von der geistigen Bildung wenigstens der herrschenden Klassen in den letzten Zeiten der Republik und unter der Herrschaft der Kaiser. Bietet doch die römische Litteratur uns in der Geschichtschreibung und in der Rechtswissenschaft den unverkennbaren Beweis hoher, wenn auch vielleicht einseitiger geistiger Entfaltung dieser Nation von Kriegern, Staatsmännern und Rechtsgelehrten. Aber weder kriegerische Tüchtigkeit, noch staatsmännische Klugheit, ja selbst nicht die volle Rechtsanschauung erwächst in der Studierstube, sondern alle drei wollen auf dem Markte des Lebens erkauft sein, und hierhin wies die römische Erziehung den Jüngling. Nachdem er in wohl rein mechanischer Weise Lesen, Schreiben, Rechnen und die Anfänge griechischer Sprache erlernt hatte, wurde er mit dem Eintritt ins Jünglingsalter von seinem Vater in die Versammlungen, in die Gerichtshöfe und das Feldlager mitgenommen oder daselbst einem angesehenen älteren Manne überwiesen, in dessen Umgang er durch lebendige Anschauung diejenigen Kenntnisse erwarb, die ihn befähigten, dereinst selbst wieder als Staatsmann oder Feldherr dem Vaterlande zu dienen. Wohl entbehrte solches Leben zumeist des anmutigen Reizes höherer Bildung, aber es begründete jene großen sittlichen Eigenschaften, die aus dem Markt am Tiberfluß den weltbeherrschenden Staat schufen. Eine solche Art der Erziehung und des Unterrichts bedurfte nicht künstlicher Einführung des Lebens in die Schule, weil das Leben selbst die Schule war, und eine besondere Betonung des Anschauungsprinzips war um so entbehrlicher, weil überhaupt nur durch die Anschauung gelernt wurde.

Es kann somit auch nicht auffallen, daß eine nähere Untersuchung derjenigen römischen Schriftsteller, bei denen allenfalls eine pädagogische Bemerkung erwartet werden kann, wie des Cicero und Seneca, keinerlei beachtenswerte Ausbeute ergiebt. Über eine gelegentliche Erwähnung der Bedeutung des Beispiels und des Einflusses Höherstehender auf Personen geringeren Standes gehen diese Gedanken nicht hinaus, und von einer bewußten Anwendung derselben auf die Erziehung kann nicht wohl die Rede sein. Selbst bei Quintilian, den man, weil der Einäugige unter den Blinden König ist, als den pädagogischen Klassiker der Römer anzusehen pflegt, findet sich nur eine vereinzelte Bemerkung [1]), die für unsern Zweck eine gewisse Bedeutung hat. Quintilian, der als Ziel der Erziehung nur die Bildung zum Redner kennt, bespricht den dazu führenden Weg mit größter Sorgfalt. Selbst der erste Lese- und Schreibunterricht ist ihm ein wichtiges Glied in der Gesamtausbildung. An der erwähnten Stelle nun mißbilligt er, daß „die Kleinen meistens Namen und Reihenfolge der Buchstaben früher als die Gestalt derselben lernen". Er

---

1) Instit. orator. I, 1, 24 sqq. Vgl. Lindner, Pädagogische Klassiker, Bd. VIII, M. F. Quintilianus (Wien), S. 11.

fährt fort: „Dies ist für die Auffassung derselben hinderlich, da jene ihre Aufmerksamkeit nicht sofort auf die Züge selbst richten, indem sie dem vorauseilenden Gedächtnisse folgen. Dies ist auch der Grund, warum die Lehrer sich genötigt sehen, nachdem sie bereits den Knaben die Reihenfolge der Buchstaben, in welchen sie zuerst geschrieben zu werden pflegen, hinreichend eingeprägt zu haben glauben, von hinten anzufangen und die Buchstaben durcheinanderzuwerfen, bis die Schüler dieselben nach der Gestalt, nicht nach der Ordnung kennen. Deshalb ist es am besten, Aussehen und Namen derselben zugleich zu lehren, wie bei den Menschen."

Quintilian will also beim Lesenlernen von der Anschauung der Schriftzeichen ausgehen und daran ihre Benennung anschließen. Da er weiß, daß nur die oft wiederholte Anschauung nachhaltige Eindrücke hervorbringen kann, so empfiehlt er die Benutzung von Täfelchen, in welche die Schriftzüge eingegraben sind. Diesen Furchen mit dem Griffel nachgehend, soll der Schüler die Kenntnis und allmählich eine gewisse Sicherheit in der Führung des Griffels erlangen, so daß er bei späterer Anwendung der Wachstafel weniger leicht abirrt.

Es wäre diesen Worten des Quintilian nur eine geringe Bedeutung beizulegen, wenn er sich in denselben nicht gegen einen allgemeinen Brauch der Schulen seiner Zeit wendete. Dieser ausgesprochene Gegensatz zeigt uns, daß Quintilian sich der Bedeutung seiner Worte voll bewußt war, daß er den Wert der Anschauung wenigstens beim ersten Schreibunterricht — oder ist es gar Schreib-Leseunterricht? — sehr wohl kannte.

Kräftiger aber als in allen anderen Schriften des Altertums tritt uns die Bedeutung der Anschauung entgegen in der heiligen Schrift. Der Heilsweg, den Gott mit der Menschheit und mit dem einzelnen Menschen geht, wird uns gelehrt durch Anschauung. Die Wahrheiten des christlichen Lebens werden nicht in abstrakter Weise dargelegt und bewiesen, sondern sie treten uns als Geschichte und Persönlichkeit sinnlich vors Auge. Und es mußte so sein, wenn Gott solches den Unmündigen offenbaren wollte. Für die ganze Menschheit, für Menschen von höherer und niederer Bildung, für Erwachsene und Kinder ist die Gottesoffenbarung bestimmt, darum mußte sie in einer Form auftreten, die jedem normalen Menschengeiste entspricht, in der Form der lebendigen Anschauung. Die göttliche Liebe und die göttliche Gerechtigkeit treten uns entgegen in der Geschichte der Schöpfung und in den Lebensführungen des jüdischen Volkes, das göttliche Erbarmen in dem vor Menschenaugen vorüberziehenden Leben, Leiden und Auferstehen des Herrn. Gerade die geschichtlichen Teile der heiligen Schrift wirken am meisten unmittelbar auf das Gemüt der Menschen und bereiten erst vor auf die den Verstand in höherem Grade in Anspruch nehmenden lehrhaften Teile des Wortes Gottes. Aber auch in diesen letzteren Teilen wird der umfassendste Gebrauch von der Anschauung gemacht. Es sei hier nur hingewiesen auf einige beliebig herausgehobene Beispiele. Die Propheten werden Schauer genannt; der Herr zeigt ihnen in Gesichten, was er für Absichten mit seinem Volk und der Menschheit hat. Jeremias (1, 13) sieht einen heißen siedenden Topf von Mitternacht her, denn von Norden her soll das Verderben über Juda hereinbrechen. Und Hesekiel (Kap. 1) schaut in einem wunderbaren Gesichte die Herrlichkeit des Herrn. Das Leiden des Herrn wird vorgedeutet von Jesaias in dem ergreifenden Bilde des zur Schlachtbank geführten Lammes (Jesais, Kap. 53), und die Freundlichkeit Gottes ist selten so schön und anschaulich dargestellt, als in Psalm 23, der den Herrn als den guten Hirten preist. Zahllos sind die Stellen, aus denen uns Anschaulichkeit der Lehrweise im Alten Testament entgegentritt.

Höher aber stehen noch die Gleichnisse des Neuen Testaments, deren sich der Herr selbst, auch im Lehren das größte Vorbild, bedient, um die wunderbare Kunde vom Himmelreich in die Herzen der Menschen zu senken. Wie verschieden diese Herzen sein Wort aufnehmen, das zeigt das Gleichnis vom vierfachen Acker, wie köstlich es ist, das zeigt das Gleichnis von der köstlichen Perle und vom Schatz im Acker. Wie treu der Herr sich bemüht, die Herzen zu gewinnen, sehen wir aus dem Bilde vom guten Hirten, und wie groß seine Freude über die Geretteten, lehrt die Geschichte vom verlorenen Groschen.

Als Grundlage der gesamten Lehrweise des Herrn können wir somit die Anschauung hinstellen, und auch der Herr macht mit derselben die gleiche Erfahrung, wie der Lehrer noch heute, daß nämlich die Anschauung, d. h. die äußere Richtung der Sinne auf den Gegenstand, noch nicht hinreicht, sondern daß eine Thätigkeit der betrachtenden Persönlichkeit hinzukommen muß, die absichtsvolle Aufmerksamkeit. Bei den Pharisäern und Schriftgelehrten fehlt dieselbe, sie können deshalb mit sehenden Augen nicht sehen und mit ihren Ohren nicht hören, aber die sehnsüchtigen Herzen der armen und ungebildeten Fischer vom galiläischen Meere verstanden die sinnvolle Bildlichkeit seiner Rede.

Dieselbe Bildersprache, nicht selten in schrankenloser Übertreibung, tritt uns auch in der kirchlichen Beredsamkeit und Dichtung des Mittelalters entgegen. Jedes Wort der heiligen Schrift wird wieder als ein Bild betrachtet, hinter dem noch ein geheimnisvoller Sinn sich befinden soll, der seiner besonderen mystischen Ausdeutung bedarf. Es würde jedoch von dem Zwecke dieses Aufsatzes zu weit abführen, wenn ausführlichere Nachweise hiervon gegeben werden sollten.

Wertvoller wäre es, wenn uns etwas reichlichere Mitteilungen darüber zugebote ständen, daß das Prinzip der Anschauung in den S c h u l e n des Mittelalters Beachtung gefunden. Leider haben wir allen Grund, anzunehmen, daß dies nicht der Fall gewesen ist. Ohne daß uns ausdrückliche Nachrichten darüber erhalten sind, müssen wir aus dem später gegen die frühere Lehrweise auftretenden Gegensatz den Schluß ziehen, daß der Grundsatz der Anschauung in einer für uns fast unverständlichen Weise vernachlässigt wurde.

Doch darf auch eine solche seltsame Erscheinung nicht unverstanden bleiben. Das in den Stürmen der Völkerwanderung in die Geschichte der Welt eintretende Germanenvolk kennt noch keinerlei Bildungsbestrebungen. Eine höhere Kultur tritt erst in sein Leben mit der Annahme einer neuen Religion, mit dem Christentume. Indem aber diese Religion das „nicht sehen und doch glauben“ fordert, regt es zunächst nicht zur Beobachtung der Natur an, sondern überliefert ein geschichtlich Gegebenes, das mit dem Gemüte erfaßt wird. Je reicher aber von Natur das Gemütsleben der Germanen war, um so mehr mußte zunächst die verstandesmäßige Betrachtung zurücktreten, und je reicher der Stoff war, der in den noch von keinem andern Interesse gefüllten Geist eingegossen wurde, um so weniger konnten daneben im Anfang andere, außerhalb der Religion liegende Bildungsideale Aufnahme finden.

Die noch hier und da vorhandenen Trümmer antiker Bildung wurden zaghaft und ängstlich angenommen, weil der ungeübte Geist es noch nicht verstand, die in ihnen zutage tretenden heidnischen Vorstellungen von den rein menschlichen und insofern ewig gültigen Gedanken und der ebenso mustergültigen Form zu trennen. Je mehr aber im Laufe der Zeit die Besorgnis vor dem Heidentume der antiken Bildung zurücktrat, um so stärker wurde die Begeisterung für den ewigen Bildungsgehalt und für die schöne Form jener weit zurückliegenden Welt. Mußte man auch mit Bedauern zugeben, daß die

alten Schriftsteller keine Aufklärung über die Dinge der Ewigkeit geben konnten, so durfte man doch bewundern ihren klaren Einblick in die Fragen dieser Zeit, die in vollendeten Formen zur Darstellung gebracht waren. So erkannte man dem Altertume eine Führerschaft zu, der unbedenklich und unbedingt Folge geleistet wurde. Man glaubte, von ihm nur lernen zu können; am meisten galt dies aber von der Form. Die deutsche Sprache war noch ein vielfach ungefüges Werkzeug zur Darstellung geistiger Dinge. Man eignete sich deshalb diejenige Sprache an, die mit Recht als die Trägerin geistigen Lebens für das Mittelalter angesehen werden muß, die lateinische, und erblickte die Blüte aller Bildung in der Fähigkeit, dieselbe zu beherrschen. So tritt denn die Bildung in Worten so mächtig in den Vordergrund, daß das Verständnis der Sachen darüber vollständig zurückstehen muß. Es kommt gegenüber diesen Anschauungen des Mittelalters wenig in Betracht, wenn uns einige dürftige Nachrichten überliefert sind von einer Verwertung der Anschauung bei dem Betrieb einzelner Unterrichtsgegenstände, denn auch in jedem dieser Fälle erscheint das Mittelalter als Schüler des Altertums.[1]) Nur der Vollständigkeit wegen möge es erwähnt werden, daß Gerbert (der spätere Papst Silvester II.) sich im Rechenunterricht zur Erläuterung der Multiplikation und Division eines Rechenbrettes bedient hat, das nach dem Muster des Altertums gefertigt war. Auch die schon erwähnten Armillen und Himmelsgloben benutzte er zu besserem Verständnis der Himmelskunde.[2])

Als das verbreitetste Anschauungsmittel sind für das Mittelalter jedenfalls Landkarten anzusehen. Sie scheinen in den Klosterschulen nicht selten gewesen zu sein. Eine solche von Künstlerhand gefertigte Weltkarte beschreibt[3]) Theodulf von Orleans. Für St. Gallen hatte eine solche Mönch Hartmuot angefertigt, und nach dem Kloster Tegernsee brachte gegen Ende des elften Jahrhunderts ein gewisser Reginfried „duas mappas mundi“, zwei Weltkarten.

Wenn uns berichtet wird, daß in den Klöstern fremde Tiere gehalten werden, so dürfen wir nicht annehmen, daß dieselben zur belehrenden Anschauung der Jugend dienten, sondern sie dienten zur Kurzweil der Mönche als seltene und fremdartige Merkwürdigkeiten. Auch der durch die Mönche ausgeführte Anbau zahlreicher wertvoller Nutz- und Zierpflanzen war nicht dazu bestimmt, dem Unterricht zu dienen.

So müssen wir sagen, daß die im Altertume schlummernden Keime einer auf der Anschauung beruhenden Geistesbildung im Mittelalter nicht nur zu keiner Entfaltung kommen, sondern sogar verkümmern.

3. Die Einführung des Grundsatzes der Anschauung im Unterricht.

Aus dem ägyptischen Diensthause einer öden, inhaltsleeren Wort- und Maulbraucherei mußte die Menschheit erst wieder herausgeführt werden. Der Moses der neueren Zeit, Luther, hat auch dies wenigstens angebahnt. Denn es liegt im Wesen der Reformation, hinzudrängen zur selbständigen Prüfung. Handelt es sich dabei auch durchaus um Prüfung religiöser und sittlicher Thatsachen, so bleibt doch der einmal in die Bahn der Forschung gelenkte Geist

---

[1]) Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des XIII. Jahrhunderts. Stuttgart 1885. S. 133. 138. 146.

[2]) Gerberti epistol. ad Constant. monach. Floriac. de sphaer. construct. bei Migne CXXXIX, 155.

[3]) Theodulphi carmina 47. M. G. Poet. lat. med. aevi I, 547.

nicht dabei stehen, er wird unwillkürlich weitergeführt zu universaler Forschung. Es ist nicht Aufgabe dieses Aufsatzes, Luthers Verdienste um die Schule im allgemeinen zu würdigen; aber auf unserm begrenzten Gebiet dürfen wir nicht sein Wort vergessen, daß die Erkenntnis der Worte ohne die Erkenntnis der Sachen unnütz sei. Spielend wirft Luther solch neuen Gedanken in seine Zeit hinein, ein Samenkorn, das nach einem Jahrhundert aufgehen sollte. Und wie tief sein eigenes Geistesleben wurzelt in der Anschauung der realen Welt, das zeigen uns seine köstlichen Beobachtungen des Tierlebens in seinen Tischreden und Briefen. Er hat nicht nur, wie schon sein Gegner Cajetan erkannte, wunderbare Spekulationen in seinem Kopfe, sondern auch tiefe Augen, die die Außendinge mit größter Schärfe und Deutlichkeit aufnehmen. Alles Geschaute wird ihm dabei zum Bild und Gleichnis des Ewigen. An einem Abend sah Luther ein Vöglein auf einem Baume sitzen und die Nacht über darauf ruhen; da sprach er: „Dies Vöglein hat sein Nachtmahl gehalten und will hier fein sicher schlafen, bekümmert sich gar nicht, noch sorget für den morgenden Tag oder Herberge, wie David sagt Ps. 91, 1: ‚Wer unter dem Schirm des Allerhöchsten wohnet u. s. w.'. Es sitzt auf seinem Zweiglein zufrieden und lässet Gott sorgen." Ein andermal bemerkt Luther, er habe Achtung darauf gehabt, daß die Sonne nun zween Tage wäre mit Freuden und Springen aufgegangen, wie der 19. Psalm sagt: „Sie freuet sich wie ein Held, zu laufen den Weg".

Mit welcher Anschaulichkeit erzählt Luther Fabeln, vom Bauer und der Schlange, und von dem Hunde, der gelehrt ist, Fleisch vom Schlächter zu holen, wie weiß er seinem Sohne Hans das Paradies zu schildern als einen lieblichen Garten, der nicht zum Anbau, sondern zur Lust und Freude der Kinder dient!

Es mag auch darauf hingewiesen werden, daß Luther die dramatischen Aufführungen der Schuljugend sehr warm empfiehlt, weil in ihnen die guten Folgen des tugendhaften und die bösen Folgen des sündhaften Lebens recht anschaulich dargestellt würden.

Fehlt bei Luther auch noch die volle und bewußte Erkenntnis dessen, was dem Unterricht, abgesehen vom Religionsunterricht, not thut, so steht er doch, wie er selbst richtig sagt, auch hierin in der Morgenröte des künftigen Lebens. „Denn", fährt er fort, „wir fahen an, wiederum zu erlangen die Erkenntnis der Kreaturen, die wir verloren haben durch Adams Fall. Jetzt sehen wir die Kreaturen gar recht an, mehr denn im Papsttum etwan. Wir beginnen von Gottes Gnaden, seine herrlichen Werke und Wunder auch aus den Blümlein zu erkennen, wenn wir bedenken, wie allmächtig und gütig Gott sei. Darum loben und preisen wir ihn und danken ihm. In seinen Kreaturen erkennen wir die Macht seines Wortes, wie gewaltig das sei."

Ehe jedoch Luthers Morgenröte zum hellen Mittagslichte des Comenius werden konnte, mußte erst der Mann auftreten, der die Bedeutung der Anschauung für das gesamte geistige Leben der Menschheit nachwies, der die Beobachtung zur Grundlage der Naturerkenntnis machte, Bacon von Verulam (1561—1626) [1]).

Beachtenswert ist der Weg, den Bacon einschlug. Nicht die Erkenntnis der Natur war sein Ziel, sondern die Beherrschung derselben. Angeregt

---

[1]) S. Ueberweg, Grundriß der Geschichte der Philosophie, Teil III, S. 35 ff.; ebendaselbst die nötigen Litteraturnachweise. Besonders ist zu erwähnen: Kuno Fischer, Fr. B. von Verulam, die Realphilosophie und ihr Zeitalter. Leipzig 1856.

durch die Entdeckungen seiner Zeit, wollte er die Mittel und Wege zu immer neuen Entdeckungen nachweisen. Hierzu gelangt man jedoch nur durch die Kenntnis der Natur. Dieselbe wird aber nicht erworben durch das Lesen älterer Schriften, wie etwa derer des Aristoteles, auf dem die gesamte Naturkenntnis des Mittelalters beruhte, sondern dadurch, daß der Forscher selbständig beobachtet, also durch Anschauung. Von der Erfahrung muß die Erkenntnis anheben, von Beobachtungen und Versuchen ausgehen, dann stufenweise mittels der Induktion erst zu Sätzen von geringerer, dann zu Sätzen von höherer Allgemeinheit methodisch fortgehen, um endlich von diesem aus zu dem Einzelnen wieder herabzusteigen und zu Erfindungen zu gelangen, welche die Macht des Menschen über die Natur erhöhen. Diese dient dazu, die Bedürfnisse des Lebens zu befriedigen, seine Annehmlichkeiten zu vermehren. Der Nutzen also giebt allein der Wissenschaft ihren Wert.

„Sind den Menschen nun, ohne daß sie suchten und indem sie sogar auf anderes ausgingen, viele Erfindungen geglückt, so müssen offenbar, wenn sie methodisch suchen und nicht in zufälligem, sprungweisem Anlauf, noch weit mehr Erfindungen gemacht werden." Die Wissenschaft muß also erfinden lehren. Nun ist aber keine Erfindung denkbar „ohne Verkehr mit den Dingen, ohne ihre Kenntnis; somit ist das Verständnis der Natur, worauf ja alles ankommt, nur möglich auf dem Wege der Erfahrung.

Damit nun die täglich gemachte Erfahrung zur erfinderischen Erfahrung werde, müssen zunächst alle vorgefaßten, nicht aus der Erfahrung geschöpften Vorstellungen, die idola, wie Bacon sie nennt, entfernt werden. Es ist ein solches Idol, welches mit der Natur der Sonne nichts zu thun hat, daß wir mit eigenen Augen die Sonne sich bewegen sehen. Aus der Betrachtung aller Idole ergiebt sich der Satz, daß weder die bloße Hand, noch der sich selbst überlassene Verstand viel ausrichten kann. Beide bedürfen, um der Wahrnehmung das Trügerische zu nehmen, der Instrumente und Hilfsmittel. „Alle wahre Erklärung der Natur besteht im richtigen Experimentieren, wo der Sinn nur über das Experiment, dieses über das Objekt urteilt."

Diese experimentierende Wahrnehmung muß dann weiter unter den Gesichtspunkt der natürlichen Kausalität gestellt werden. Zur Erfahrung der Ursachen führt aber nur e i n Weg notwendig und lückenlos, die w a h r e I n d u k t i o n. Sie geschieht durch die Vergleichung vieler ähnlicher Fälle, in denen stets dieselbe Erscheinung unter verschiedenen Bedingungen stattfindet, teils unter ähnlichen Bedingungen dieselbe Erscheinung nicht stattfindet (instantiae positivae und instantiae negativae). Vergleichen wir diese Instanzen, so ergeben sich die wesentlichen Bedingungen der durch das Experiment festgestellten Thatsachen oder, was dasselbe ist, das Gesetz.

„Seither", sagt Bacon, „haben die Empiriker nur wie Ameisen gesammelt, die Dogmatiker wie die Spinnen ein Gewebe aus sich selbst geschöpft; die wahre Wissenschaft dagegen soll arbeiten wie die Bienen, die den Stoff sammeln und in sich verarbeiten, d. h. der Verstand soll das durch die Erfahrung gesammelte Material ordnen und formen."

Diese im zweiten Teile von Bacons instauratio magna im novum organon niedergelegten Gedanken sind es nun, die befruchtend weit über seine eigene Zeit hinaus gewirkt haben, er ist damit, wie Klix[1]) richtig ihn bezeichnet, der Urheber und geistvollste Vertreter des modernen Realismus, der

[1]) S c h m i d s „Encyklopädie", Bd. I, S. 343 (2. Auflage).

Geistesrichtung, welche sowohl in einer bestimmten Epoche des vorigen Jahrhunderts, wie in der Gegenwart bedeutend vorwiegt.

Bacons Werk sollte sofort dem Vater der wissenschaftlichen Pädagogik die bedeutsamsten Anregungen bieten.

Amos Comenius (1592—1671) ist es, der als der erste die Anschauung zum Ausgangspunkt und zur Grundlage alles Unterrichts macht. Er erblickt in Bacons „Instauratio magna" das leuchtendste Werk des anbrechenden Jahrhunderts und spricht im Anschluß an dasselbe über die Anschauung sich folgendermaßen aus: „Wohnen wir nicht ebenso gut als die Früheren im Garten der Natur? Warum sollten wir nicht ebenso wohl wie sie Augen, Ohren, Nase brauchen, warum durch andere Lehrer als diese unsere Sinne die Werke der Natur kennen lernen? Warum, sage ich, sollten wir nicht statt toter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen? Warum sehen wir lieber mit fremden als mit eigenen Augen? Fast niemand lehrt Physik durch Anschauung und Experimente. Alle unterrichten durch mündlichen Vortrag des Aristotelischen Werks oder irgendeines andern. In Summa: die Menschen müssen soviel als möglich angeleitet werden, ihre Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen, sondern aus Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht bloß fremde Betrachtungen dieser Dinge und Zeugnisse von denselben. Die Dinge müssen den Sinnen nahe gebracht werden, Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl; der Umfang des Wissens soll vom Sinnlichen sein, nicht mit einer wörtlichen Darlegung der Dinge, sondern mit realer Anschauung gemacht werden."

Comenius begnügt sich aber nicht mit einer derartigen allgemeinen Erwähnung des Übels; in seinen verschiedenen Schriften, namentlich in dem „Informatorium der Mutterschule" und in der „Großen Didaktik" [1]), untersucht er den Schaden im einzelnen und weist die Heilmittel nach.

Welche Aufgaben der Erziehung schon der Mutterschule, d. h. den sechs ersten Lebensjahren zuzuweisen sind, legt er kurz dar in der Idee der Mutterschule (Kap. XXVIII der „Großen Didaktik"). In den Naturwissenschaften soll der Knabe einen Begriff bekommen, was Wasser, Erde, Luft, Feuer, Regen, Schnee, Hagel, Stein, Eisen, Baum, Gras, Fisch, Vogel, Rind u. s. w. sei. Er lerne Benennung und Gebrauch der Glieder seines Leibes, ein Gedanke, der bekanntlich später von Pestalozzi ganz einseitig herausgegriffen wurde und wenigstens in der von Pestalozzi vorgeschlagenen Ausführung eine bedenkliche Verirrung genannt werden muß. Von Elementen der Optik und der Astronomie sind dem Kinde, wie Comenius richtig erwähnt, Licht und Finsternis, die Hauptfarben, Himmel, Sonne, Mond und Sterne zugänglich, und leicht lassen sich damit die Begriffe der Zeiteinteilung, Tag, Woche, Jahr u. s. w., verbinden. Aus der Geographie können Worte wie Berg, Thal, Fluß, Stadt erklärt werden, Arithmetik und Geometrie werden vorbereitet durch Erklärungen über wenig und viel, groß und klein, Linie, Kreis u. s. w.

Die Bemühungen der Kinder, wenn sie auch oft etwas Kindisches haben, zu solchen Begriffen zu gelangen, soll man nicht zurückhalten, sondern fördern und sie nur insoweit zügeln, als man sie anhält, passend zu fragen, auf

---

[1]) Joh. Amos Comenius' pädagogische Schriften. Ausgabe von Dr. C. Th. Lion in H. Beyers „Bibliothek pädagogischer Klassiker" (Langensalza).

Fragen eine gerade Antwort zu geben und ihre Gedanken fest auf den bestimmten Gegenstand zu richten.

Was Comenius hier empfiehlt, ist natürlich mit mehr oder weniger Geschick schon immer ausgeführt worden durch die natürliche Erziehungsanlage der Eltern. Von Wert ist nur, daß er die Richtigkeit solcher Thätigkeit nachweist und zu ihrer planvolleren Ausführung Anweisung giebt.

Von größerer Bedeutung war es, daß Comenius auf die Bedeutung der Anschauung und ihre Verwertung im Unterricht hinwies in seiner „Großen Didaktik", in welcher eine allgemein gültige Kunst, alle alles zu lehren, dargestellt wird. Er zeigt (Kap. XI), daß bis dahin Schulen gefehlt haben, die ihrem Zwecke vollkommen entsprechen. Zu den von ihm aufgezählten Mängeln der Schulen gehört auch der, „daß die Geister kaum irgendwo mit der Dinge wahrem Kern genährt worden sind; dieselben wurden gemeiniglich mit den Schalen der Worte (einer Art windigen und papageienhaften Geschwätzigkeit) und mit einem Schall und Rauch von Meinungen gesättigt". Denn (Kap. XVI) „die Sprachen lehren die Schulen eher als die Realien . . . und doch sind die Dinge das Wesentliche, Worte das Zufällige, Dinge der Leib, Worte die Rinden und Schalen". Dies verstößt aber gegen den didaktischen Grundsatz, daß nach der natürlichen Reihenfolge der Stoff der Form vorangehen muß. „Beides muß man zugleich der menschlichen Erkenntnis bieten, zunächst jedoch die Dinge, insofern sie ebensowohl Gegenstand der Erkenntnis als der Sprache sind."

Die Natur, welche für Comenius das Vorbild aller erziehlichen Thätigkeit ist, beginnt ihre Thätigkeit von innen heraus, „deshalb möge man fernerhin an erster Stelle die Erkenntnis der Dinge, an zweiter das Gedächtnis, an dritter Sprache und Handfertigkeit bilden". Auch der Grundsatz des Fortschritts vom Leichteren zum Schwereren fordert, „daß zuerst die sinnliche Anschauung geübt werden muß".

Auch der leichteren Einprägung dient es (Kap. XVII, 42), wenn man alle möglichen Sinnesthätigkeiten heranzieht: „Man möge daher z. B. das Gehör mit dem Gesicht, die Sprache mit der Hand verbinden, indem man nämlich nicht bloß einfach erzählt, was gewußt werden soll, damit es ins Ohr gleite, sondern dasselbe auch bildlich darstellt, damit es der Einbildungskraft durch die Augen sich einpräge. . . . . Und zu dem Ende wird es gut sein, alles, was in jeder Klasse behandelt zu werden pflegt, an den Wänden des Hörsaals bildlich darzustellen, mögen es nun Lehrsätze und Regeln oder Bilder und Schildereien des für den Unterricht bestimmten Lehrgegenstandes sein."

Eine große Schwierigkeit bot aber die Ausführung dieser Gedanken. Auch die bestausgestattete Schule hat nur und kann nur haben eine sehr beschränkte Auswahl von Hilfsmitteln der Anschauung. Auch an die Herstellung von größeren Bildern, wie wir sie jetzt besitzen, konnte zu Comenius' Zeiten nicht gedacht werden. Er sammelte deshalb eine sehr große Anzahl kleiner Abbildungen in seinem berühmten Orbis pictus [1].

In der Vorrede dieses Buches spricht Comenius es aus, daß eine klare Erkenntnis nur möglich sei, „wenn alles, was gelehrt oder gelernt werde, nicht dunkel oder verwirrt, sondern deutlich, wohl unterschieden und abgeteilet sei, wenn die Sinnbare Sachen den Sinnen recht vorgestellt werden, damit man sie mit dem Verstand er-

[1] Vollständiger Titel: Orbis sensualium pictus, hoc est, omnium fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum Pictura et Nomenclatura — Die sichtbare Welt, das ist aller vornehmsten Welt-Dinge und Lebensverrichtungen Vorbildung und Benamung. Noribergae, Typis et Sumptibus Michaelis Endteri.

greifen könne". „Denn nichts", fährt er mit erhobener Stimme fort, „ist im Verstand, wo es nicht zuvor im Sinn gewesen ist." In den Sinn nun soll es kommen durch die Abbildungen des Buches. Freilich bedenkt Comenius dabei nicht, daß die Bilder nicht die Dinge selbst sind, sie auch nicht ersetzen können, sondern nur als Erinnerungsmittel benutzt werden können, wenn die Anschauung des Gegenstandes selbst vorangegangen ist. Wenn auch somit die Wirkung des Orbis pictus beschränkter sein mußte, als Comenius wohl geglaubt hat, so bleibt derselbe immer ein höchst verdienstliches Unternehmen. Wenn wir nach 250 Jahren Bilderfibeln benutzen, wenn Volksschullesebücher, wie das von Lehrern des Großherzogtums Hessen herausgegebene, wenn naturwissenschaftliche und geschichtliche Lehrbücher reichliche Abbildungen aufnehmen, so ist das nur Verwertung der von Comenius in seinem Orbis pictus zuerst angewendeten Grundsätze. Schon beim Lesenlernen verwendet Comenius das Bild, durch das der Laut der einzelnen Buchstaben dem Kinde eingeprägt werden soll. Neben dem Buchstaben B steht z. B. das Bild eines Schafes mit der Beischrift: „Das Schaf blöcket | bé é é ‖ B b." Ähnliches ist noch in unserm Jahrhundert mehrfach empfohlen[1]).

Die weitere Einrichtung des Buches ist derart, daß einem Bilde, z. B. dem einer Schule, eine deutsche und eine lateinische Beschreibung gegenüberstehen. Gleiche Ziffern im Bilde und in der Beschreibung stellen den Zusammenhang her. Geschickt verwertet, d. h. unter stetem Hinweis auf die wirklich von den Kindern geschauten, aber nicht scharf angeschauten Dinge und bei Weglassung von allem dem Vorstellungskreise der Kinder Fernliegenden, mußte dieses Werk bei aller Mangelhaftigkeit der Bilder als ein großer Gewinn für den Unterricht angesehen werden. Die hier zuerst gelegten Samenkörner werden ihre Keimkraft nie wieder ganz verlieren.

Es ist nicht die Aufgabe dieses Aufsatzes, die Verdienste des Comenius im allgemeinen zu schildern; hier muß er nur als der gefeiert werden, der den Verbalismus der früheren Unterrichtsweise in seine Schranken zurückgewiesen und den Realien ihre wohl für alle Zeiten unbestreitbare Stellung gegeben hat. Und es ist dies nicht etwa ein gelegentlicher Fund des Comenius, sondern es ist ein unentbehrlicher Teil eines streng aufgebauten Systems, das in seinen Grund- und Hauptzügen noch heute als allgemein gültig angesehen werden darf. Der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik ist somit auch der, der die volle Bedeutung der Anschauung erkannt und wissenschaftlich nachgewiesen hat. Ein besonderes Unterrichtsfach hat jedoch Comenius weder damit geschaffen, noch schaffen wollen. Bei ihm ist die Anschauung nur ein Grundsatz alles Unterrichtes, und in dieser Bahn schreitet die nächste Zeit auch weiter fort.

Wenn wir an Comenius Locke (1632—1704) anreihen, so geschieht dies nicht, weil in seinen „Gedanken über Erziehung" bzw. in dem letzten Teile derselben, welcher vom Unterricht handelt, eine wesentliche Weiterentwickelung der Anschauungen des Comenius gefunden wird, sondern weil Locke den von Bacon angeregten Gedanken von der Erfahrung als dem Ausgangspunkte aller Erkenntnis philosophisch weiter entwickelt hat. In dem im Jahre 1690 zuerst erschienenen „Versuch über den menschlichen Verstand" will Locke nach seiner eigenen Aussage „eine Untersuchung über den Ursprung, über die Gewißheit und den Umfang der menschlichen Erkenntnis, über die Gründe und Grade des Glaubens, der Meinung und des Beifalls anstellen". Er hat nicht bestimmte praktische Ziele ins Auge gefaßt, wie Bacon, sondern die Erkenntnis

[1]) Kehr, Geschichte der Methodik, Bd. I, S. 22.

als solche ist ihm wünschenswert. So liegt denn der Schwerpunkt seiner Arbeit auch auf einem andern Gebiete als bei jenem. Für uns wichtig ist hier nur, was Locke über die Entstehung der Vorstellungen (von ihm Ideen genannt) lehrt. Nach seiner Meinung ist die Menschenseele ein unbeschriebenes Blatt Papier. Er sucht das, freilich nicht ausreichend, aus der Thatsache zu beweisen, daß die Sätze der Identität und des Widerspruchs, die man für angeboren ausgiebt, den Kindern und ungebildeten Personen nicht bekannt sind. Es sei aber undenkbar, daß Vorstellungen im Verstande seien, von denen dieser selbst kein Bewußtsein habe. Soll etwas in der Seele sein, was sie bisher nicht erkannt hat, so heißt das nur: die Seele hat das Vermögen, es zu erkennen. Dann hat aber die Unterscheidung angeborener und nicht angeborener Vorstellungen keinen Sinn. Somit ist nach Locke überhaupt von angeborenen Vorstellungen ebenso wenig zu reden, als von Schriftzeichen auf dem weißen Papiere. Diese Schriftzeichen müssen erst darauf geschrieben werden. Für den menschlichen Verstand thun dies die Sinne. Der Ausgangspunkt jeder Erkenntnis ist also die Erfahrung; auf das pädagogische Gebiet übertragen heißt das: aller Unterricht muß aufbauen auf der Anschauung. Diese philosophischen Gedanken mußten um so eher auch auf die Pädagogen Einfluß gewinnen, da Locke, wie schon erwähnt, auch insbesondere über Erziehung geschrieben hat, welche Schrift, den geistigen Strömungen des Aufklärungsjahrhunderts sich anschmiegend, vielfaches und häufig, wenn auch nicht immer, berechtigtes Ansehen genoß. In der Erziehung huldigt Locke praktischen Zwecken: den Weltmann will er bilden, nicht den Gelehrten; darum findet sich bei ihm die starke Betonung der Realien und einer rein praktischen Erlernung fremder Sprachen unter Verkennung des Bildungswertes der alten Sprachen. In diesem Nützlichkeitssinne, wenn auch dem denkbar edelsten, begegnet sich Locke mit A. H. Francke (1663—1727)[1]), dem Manne, der an die Stelle der thatlosen, rein verstandesmäßigen Erfassung der christlichen Wahrheit jenen werkthätigen Pietismus setzte, der seinen mächtigsten Ausdruck gefunden hat in der Errichtung und Leitung des Hallischen Waisenhauses. Es war nur konsequent, wenn Francke in seinem Unterrichte, die von Comenius eingeschlagene Bahn weiter verfolgend, den Realien noch weiteren Raum bot. Francke mußte in der toten Wortgelehrsamkeit das pädagogische Spiegelbild der toten Rechtgläubigkeit erblicken. Wie in seiner Theologie die praktische Sittlichkeit, die Heiligung des Lebens mächtig in den Vordergrund tritt, so mußte er auch in seinem Unterrichte praktische Ziele verfolgen. War auch sein vornehmster Endzweck derselbe wie bei Comenius, „daß die Kinder vor allen Dingen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentume mögen wohl angeführt werden", so bestimmt er daneben doch die Aufgabe des Pädagogiums dahin, daß neben dem erwähnten Hauptziele, der wahren Gottseligkeit, ein guter Grund gelegt werde in den nötigen Wissenschaften, weil in diesen beiden das Fundament zeitlicher und ewiger Wohlfahrt besteht. Die Sprachen sind ihm, wie Luther sich ausgedrückt hatte, die Scheide, darinnen das Messer des Geistes steckt. Zum Verständnis der heiligen Schrift sollen sie erlernt werden, die lateinische als wichtigstes Weltverkehrsmittel. Daneben treten aber jetzt die Realien als selbständige Unterrichtsgegenstände auf, die Geschichte, die Erdbeschreibung, die Mathematik. Hier schon begegnen wir der klaren Einsicht Franckes in die Bedeutung der Anschauung. In der Geo-

[1]) A. H. Franckes pädagogische Schriften, herausgeg. von Dr. G. Kramer. (Langensalza, Beyers „Pädag. Klassiker".)

graphie findet nicht allein die Karte Verwendung, sondern auch Abbildungen, z. B. des jüdischen Tempels. In der Geschichte wird ein Buch verwendet, dessen Inhalt sonst Franckes Beifall nicht findet, nur wegen der Abbildungen, an welche anschließend der Lehrer erzählen soll; es ist Bunonis idea historiae.

Francke verschmäht es nicht, in seiner Schulordnung zu zeigen, wie der mathematische Unterricht anschaulich zu erteilen sei. Um die geometrischen Vorstellungen anschaulich zu machen, werden die Vermessungsübungen im Garten vorgenommen, Stereometrie wird gelehrt an Körpern, die die Schüler selbst unter Anleitung des Lehrers anfertigen. Auch das Rechnen kann anschaulich gelehrt werden, wenn der Lehrer „die Brüche in vivo" zeigt: er verteilt z. B. 24 Groschen unter 4 Schüler und zeigt nun, daß jeder 1/4 Thlr. hat, dann unter 2, bzw. 6, u. s. w.

Aber Francke beschränkt sich nicht auf die erwähnten Realien, er führt noch andere ein: die Botanik, Astronomie, Physik, Anatomie und Gewerbekunde. Kramer[1]) glaubt zwar, daß Francke diesen Gegenständen geringere Bedeutung beigelegt habe, da sie zu den Rekreationen, zu den Erholungen gerechnet werden. Aber diese Bezeichnung drückt doch nur aus, daß es sich um solche Dinge handelt, die, wie etwa unser modernes Turnen, die Teilnahme der Jugend unmittelbarer erwecken und darum im Gegensatz zum Sprachunterricht geradezu eine Erholung bieten. Daß es sich für Francke nicht um Spielereien handelt, das sehen wir schon an der festen Einordnung in den gesamten Lehrplan.

Bei diesen Fächern geht Francke nun durchaus von der Anschauung aus, die ein botanischer Garten, das Naturalienkabinett, Besuche bei Handwerkern und eigene Übung in mancherlei Handfertigkeit, als Dreherei, Papparbeit, Glasschleiferei, ja sogar in anatomischen Übungen den Schülern darbieten. Als Merkwürdigkeit scherzhafter Art werden noch heute im Waisenhause die Holzmodelle von Gänsebraten u. s. w. gezeigt, an denen das Zerlegen des Fleisches früher gelehrt wurde.

Ob wir wegen dieser praktischen Richtung im Unterricht Francke als den Begründer der Realschule zu bezeichnen haben, wie die meisten thun, ist für uns hier gleichgültig. Unzweifelhaft ist jedenfalls, daß Hecker (1707—1768)[2]), der bekannte Begründer der ersten Berliner Realschule, seine bedeutsamste Anregung durch A. H. Francke empfangen hat, dessen letzte Anrede an die Studierenden er noch zu hören das Glück hatte. Von 1728 bis 1735 war Hecker am Waisenhause als Lehrer thätig, und das hier Gelernte hat der thatkräftige Mann, später als Geistlicher an der Dreifaltigkeitskirche zu Berlin angestellt, in geradezu großartiger Weise ausgebildet. Eine höchst bedeutende Sammlung von Anschauungsmitteln, Bildern, plastischen Nachbildungen und Modellen, wurde von ihm zusammengebracht. Was Comenius in seinem Orbis pictus nur im Bilde vorgeführt hatte, wurde in noch größerem Umfange hier im Original oder in verkleinerter Nachbildung vorgeführt.

Die Folgezeit mußte schon aus äußeren Gründen die von Hecker eingeschlagene Richtung wieder aufgeben, aber die Grundgedanken Heckers sind es doch, die auch uns noch veranlassen, unseren Schülern reichlichen Anschauungsstoff auf allen Gebieten zuzuführen. Haben wir auch keine Schulmuseen, wie Hecker sie hatte,

---

[1]) Außer dem erwähnten Buche vgl. auch den Aufsatz von Kramer in Schmids „Encyklopädie" über Francke.

[2]) Siehe den Artikel „Hecker" in Schmids „Encyklopädie".

so führen wir doch unsere Kinder in Sammlungen, Ausstellungen, zoologische Gärten u. s. w. Jedenfalls ist das Auftreten Heckers, der Beifall, den er fand, und die Nachahmungen seines Werkes, die an verschiedenen Orten versucht wurden, ein deutlicher Beweis dafür, mit welch lebendigem Anteil das vorige Jahrhundert sich den Fragen des Unterrichtes zuwendete und selbst vor der Ausführung kühner Pläne nicht zurückscheute.

Ein Gesetz der Mechanik sagt, daß die Kraft des Stoßes, welchen ein bewegter Körper hervorbringt, gleich ist dem Produkte aus dem Gewichte und der Schnelligkeit seiner Bewegung. Der Schnelligkeit vergleichbar ist auf geistigem Gebiete der Schwung, mit dem Ansichten und Überzeugungen vorgetragen werden. Solchen Schwung der Darstellung besitzt Rousseau (1712—1778), dessen pädagogisches Hauptwerk „Emil“ [1]), auf jeder Seite zugleich hinreißend und den Widerspruch herausfordernd, zu den wirksamsten und bedeutungsvollsten Schriften gezählt werden muß. Der große Grundgedanke Rousseaus, in dieser Allgemeinheit unzweifelhaft berechtigt, heißt Rückkehr zur Natur, zu naturgemäßer Erziehung und naturgemäßem Unterrichte. Rousseau behauptet, daß die von Natur guten Eigenschaften erst durch die Kultur verderbt seien. Somit wenden sich seine Forderungen der Naturgemäßheit zunächst gegen die seitherigen Ziele der Erziehung, die Einfügung des Einzelnen in eine bestimmte Ordnung; denn Rousseau erblickt in dieser Ordnung das Schädliche, den eigentlichen Feind der Natur. Kultur ist ihm nicht erhöhte, sondern erniedrigte Natur. So ist ihm denn auch alles schulmäßige Lehren ein Greuel. Der einzige Weg des Unterrichtes soll die Erfahrung sein. Hierin berührt er sich nun mit Bacon, Locke, Comenius. Man glaubt Bacon oder Comenius zu hören, wenn Rousseau sagt: „Da unsere Sinne die ersten Werkzeuge unserer Erkenntnis sind, so sind auch die körperlich und sinnlich wahrnehmbaren Dinge die einzigen, von denen wir eine unmittelbare Vorstellung erlangen“; oder: „Die ersten Vermögen, die sich in uns entwickeln und vervollkommnen, sind die Sinne. Diese sollte man demnach zuerst kultivieren; sie sind aber gerade diejenigen, die man vergißt oder doch am meisten vernachlässigt“.

Will man naturgemäß erziehen und unterrichten, so muß man also zunächst die Sinne üben. Mit dieser Übung der Sinne hängt aber unlöslich ein Größeres zusammen. Die Sinne üben heißt mittels derselben richtig urteilen lernen.

Eine Fülle von geistvollen Bemerkungen findet sich hierüber im „Emil“ verstreut, die nach der mehr im Gesprächstone als im Tone der Abhandlung gehaltenen und gerade dadurch so wirksamen Art in andere Stoffe eingemischt sind, alle aber darin gipfeln, daß die Erfahrung die eigentliche Lehrerin sein müsse. Viele dieser Gedanken Rousseaus haben längst das Bürgerrecht in unserm Unterrichte erworben.

Besonders deutlich tritt dies beim geographischen Unterrichte hervor. Hier begnügt sich Rousseau nicht mit der Vermittelung der Karten; sie sind ihm nur Zeichen, die er ebenso verwirft wie die Schriftzeichen, die er erst verwendet, wenn die Anschauung vorhanden ist. Vom eigenen Wohnhause aus — wir würden sagen: Schulhause aus — geht der Unterricht zur Entdeckung der geographischen Thatsachen. Der Weg, den Rousseau einschlägt, ist zwar, wie fast immer bei diesem Pädagogen der Feder, ein äußerst umständlicher und verwickelter: so läßt er die Kinder zu verschiedenen Zeiten des Jahres den

---

[1]) J. J. Rousseau, Emil oder über die Erziehung, übersetzt von Karl Reimer (Leipzig, in Richters „Pädagogischer Bibliothek“); Hauber in Schmids „Encyklopädie“: Rousseau; Raumers „Geschichte der Pädagogik“, Bd. II.

Sonnenaufgang und -untergang von einer bestimmten Stelle aus beobachten und so das wahre Verhältnis von Sonne und Erde entdecken; aber der Grundgedanke ist und bleibt der richtige, daß die Anschauung allein eine wahre Vorstellung von der Gestalt der Erde, von ihrem Verhältnis zu anderen Weltkörpern geben kann. Der Umfang des Wissens, das „Emil" so erwirbt, ist zwar ein verhältnismäßig sehr geringer, aber dafür ist das Wissen um so gründlicher, weil auf eigenem Erleben und Erfahren beruhend.

Rousseau verdient deshalb seinen Ehrenplatz in einer Geschichte des Anschauungsunterrichtes, weil er die Bedeutung der Sinne für unsere geistige Bildung erkannt und mit der ganzen Wucht seiner glänzenden Sprache ihre Übung gefordert hat.

Mit Rousseau in Übereinstimmung befinden sich in den Hauptfragen die deutschen Philanthropisten. Dieselbe Feindschaft gegen das Hergebrachte beseelt sie wie jenen. Ihre Kritik der vorhandenen Schulzustände ist eine nur zu berechtigte. Denn die großen und richtigen Gedanken eines A. H. Francke hatten, wie dies bei dem manchmal zu einseitig auf die religiöse Erziehung gerichteten Streben dieses Pädagogen nicht anders sein konnte, nur in einem beschränkten Kreise Anerkennung und Aufnahme gefunden. Die große Masse der Schulen war davon wenig berührt. So hatte denn die Kritik der Philanthropisten noch reichliche Gelegenheit zum Aufräumen. Und sie that dies vielfach im Geiste Rousseaus. An die Stelle des Zwanges sollte die Lust zum Lernen treten, an die Stelle der Härte die Freundlichkeit des Lehrers. Lust erweckt werden konnte aber nur bei bewußter Abkehr von der seitherigen, rein verbalistischen Lehrweise und Erweckung des Interesses für die Dinge selbst. Überall soll der Schüler den Nutzen des Erlernten erkennen. Dieser Sinn für die platte Nützlichkeit ist freilich keine geringere Gefahr als eine vom wirklichen Leben ganz abgewendete Bildung. Gegenüber den Übertreibungen der letzteren Unterrichtsweise muß das Auftreten eines Basedow (1723—1790)[1] immerhin eine gewisse Anerkennung finden. Das ganze Leben, Auftreten und marktschreierische Gebaren des Mannes kann freilich nur Mißbilligung finden, seinen Schriften fehlt auch der Schwung der Sprache Rousseaus, doch ist ihm Fleiß und leidenschaftliches Interesse für das Erziehungswesen nicht abzusprechen. Für uns bedeutungsvoll ist sein „Elementarwerk in vier Bänden. Ein geordneter Vorrat aller nötigen Erkenntnisse" u. s. w. (Dessau 1774.) Demselben beigegeben sind 100 Kupfertafeln.

Mit der von Goethe im 14. Buche von „Dichtung und Wahrheit" so anschaulich geschilderten Unermüdlichkeit war es Basedow gelungen, für das Werk, das den gesamten Unterrichtsstoff bis zum 15. Lebensjahre umfassen sollte, eine Menge von Menschen, darunter verschiedene Fürstlichkeiten, zu begeistern, so daß ihm zur Fertigstellung desselben 15000 Thlr. gegeben wurden. Das Elementarwerk nun ist nichts wesentlich anderes als der Orbis pictus des Comenius: Abbildungen und Gespräche darüber. Während aber Comenius, der geborene Lehrer, überall Maß zu halten versteht, geht Basedow vielfach ins Schrankenlose. Eine feste, bestimmte Ordnung des ganzen Werkes ist trotz der Zerlegung in die verschiedensten Unterabteilungen nicht erkennbar, namentlich wird es schwer sein, den stufenweisen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren nachzuweisen oder eine Verbindung herzustellen mit den beim Kinde vorhandenen Vorstellungskreisen. Auch Goethe fühlt das wohl heraus, wenn er bemerkt: „Mir mißfiel, daß die Zeichnungen seines Elementarwerkes noch mehr

---

[1]) G. Bauer über Basedow in Schmids „Encyklopädie".

als die Gegenstände selbst zerstreuten, da in der wirklichen Welt doch immer das Mögliche beisammen steht und sie deshalb, ungeachtet aller Mannigfaltigkeit und scheinbaren Verwirrung, immer noch in allen ihren Teilen etwas Geregeltes hat. Jenes Elementarwerk hingegen zersplittert sie ganz und gar, indem das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentrifft, um der Verwandtschaft der Begriffe willen neben einander steht, weswegen es auch jener sinnlich-methodischen Vorzüge ermangelt, die wir ähnlichen Arbeiten des Comenius zuerkennen müssen."

Ebenso wenig wie Rousseau konnte Basedow seine eigenen Lehren anwenden; geschicktere, maßvollere, wenn auch geistig unbedeutendere Männer, wie z. B. Campe, suchten seine Gedanken zu verwirklichen, und in ihren Schulen fand der Grundsatz der Anschauung eine Anwendung, die nur in Einzelheiten eine Übertreibung genannt werden darf.

Von ganz anderen Voraussetzungen und Absichten als Rousseau und Basedow geht ein anderer pädagogischer Reformator des vorigen Jahrhunderts aus, Eberhard von Rochow (1734—1805). Während jene nur an die Erziehung der Kinder höherer Stände dachten, hatte dieser sich die Bildung des Landvolkes zum Ziele gesetzt. Der Ausgangspunkt seiner Thätigkeit war das tiefe Mitleid mit den durch Unwissenheit herbeigeführten jammervollen Zuständen des Landvolkes. Armut, frühe Sterblichkeit, Aberglaube sind die Folgen dieser Unwissenheit, zu deren Beseitigung Rochow seine Volksschulen einrichtet. Was helfen aber Volksschulen, deren Lehrer selbst nichts wissen, und denen es an der rechten Begeisterung, dem Missionarssinne, wie Rochow sagt, fehlt? Zur Bildung der Lehrer schrieb der edle Mann daher zunächst seinen „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen" (Berlin, Nikolai, 1772), und in der richtigen Erkenntnis, daß die Fibel zu wenig, die Bibel zu viel enthalte für den Leseunterricht, schuf er das erste Volksschullesebuch, den „Kinderfreund"[1]). Ein Recht, Rochow auch hier zu erwähnen, haben wir deshalb, weil nach der Vorrede der „Kinderfreund" dazu dienen soll, einen „Inbegriff aller gemeinnützigen Erkenntnisse" zu geben, und weil er sich überall an die durch Anschauung gewonnenen Vorstellungen des Kindes eng anschließt. Nach der von Rochow vorgeschriebenen Methode soll vor allem die Aufmerksamkeit der Kinder durch Unterredungen geweckt und geübt werden, also dasselbe geschehen, was jetzt als der Anfang alles Anschauungsunterrichtes betrachtet wird. Noch deutlicher treten die Gedanken Rochows hervor, wenn er in Zimmermanns „Neuem deutschen Schulfreunde"[2]) sagt: „Die Jugend ist die Zeit der Lehre. In der Schule ist sie zuerst Übung der Sinne und der Seelenanlagen im Aufmerken und Achtgeben, Gewöhnung zum richtigen Sehen und Hören überhaupt; dann Übung im Nachdenken über alles, was vorkommt, im Vergleichen, Unterscheiden, Sprechen, Rechnen, Schreiben."

4. Der Anschauungsunterricht als Stammunterricht.

Mit Rochow eines Geistes, ist Pestalozzi (1746—1827) zur Erziehungsarbeit getrieben worden durch die erbarmende Liebe. Ihn jammerte des Volkes. Was Rochow voraus hatte durch bessere eigene Bildung, durch reichere äußere

---

[1]) Ausführliches über Rochow in Schmids „Encyklopädie"; über den „Kinderfreund" im ersten Bande von Kehrs „Geschichte der Methodik", S. 136 ff.

[2]) Vgl. Heinemann, „Handbuch für den Anschauungsunterricht", S. 3. (Braunschweig, Wreden.)

Mittel, durch größere Klarheit des Geistes und praktisches Geschick, das ersetzt Pestalozzi durch die brennende Liebe, durch den dichterischen Schwung seiner Darstellung und durch die Genialität seiner Gedanken. Rochow glaubte den gesamten Zustand des Volkes bessern zu können durch gute Schulen, Pestalozzi grub tiefer, indem er die Besserung der Familie zum Untergrund aller Erziehungsarbeit machte in seiner köstlichen Volksschrift „Lienhard und Gertrud" [1]). Während Rochow die Anwendung seines „Kinderfreundes" für das ausreichende Mittel zur Erreichung dieses Zweckes ansah, stellte Pestalozzi einen allgemeinen Grundsatz auf, auf dem alle Unterweisung ruhen sollte, den Grundsatz der Anschauung. Von dieser ausgehend will Pestalozzi die geistige Kraft wecken, die den Zögling in den Stand setzt, sich alles Nötige selber anzueignen. Er schuf damit den Gedanken einer echten Volksbildung, die für alle Stände und Lebensverhältnisse gleich anwendbar war. Dies ist keine Überbildung, die nur höhere Bedürfnisse erzeugt, sondern diejenige Stärkung des gesamten geistigen Lebens, durch die der Einzelne, mag er Bauer oder Gelehrter werden, jedenfalls etwas Tüchtiges, ein ganzer Mann wird. Was ist aber die Grundlage dieser Bildung? Die Anschauung. Es könnte scheinen, als habe Pestalozzi damit nichts wesentlich Neues gesagt. Wir sahen, daß Comenius und Basedow ebenfalls auf Anschauung drangen. Der Fortschritt Pestalozzis besteht darin, daß es ihm nicht, wie jenen, auf Einprägung von Stoffen ankommt, sondern daß er die Fähigkeit des Schülers zum Anschauen wecken und entwickeln will. Der Stoff ist ihm dabei durchaus Nebensache, die Kraftentfaltung Hauptsache.

Schon in der „Abendstunde des Einsiedlers" vom Jahre 1780 finden sich Spuren der methodischen Gedanken, die jedoch noch nicht über Comenius hinausgehen: „dem Wortlehren, der Rederei müssen Realkenntnisse vorangehen". Der methodische Gedanke „vom Nahen zum Fernen" findet sich hier ebenfalls schon. „Der Kreis des Wissens fängt nahe um einen Menschen her an und dehnt sich von da konzentrisch aus." Darum „darf auch die Geisteskraft des Kindes nicht in ferne Weiten gedrängt werden, ehe sie durch mehr Übung Stärke erlangt hat".

Was hier nur gelegentlich und in vereinzelten Sätzen gefordert wird, das ist im Laufe der Jahre zu einem Systeme ausgereift, das im Jahre 1801 zuerst veröffentlicht wurde in der Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt". Rein äußerlich erinnert der Titel an jene oben erwähnte klassische Volksschrift. Sonst haben sie nichts mit einander gemein, denn die letztere Schrift ist nicht etwa eine Weiterführung der ersten in erzählender Form, sondern sie ist eine wissenschaftliche Abhandlung in 14 Briefen an Pestalozzis treuen Freund Geßner und enthält eine Art Bericht über seine seitherigen pädagogischen Bemühungen, sowie eine Darlegung seiner methodischen Grundsätze. Besonderes Interesse haben für uns die Briefe IX—XI, die in der Hauptsache von der Anschauung handeln. Freilich dürfen wir bei Pestalozzi nicht eine nach bestimmtem Plane klar durchgeführte Abhandlung verlangen; dafür hatte sein Geist zu viel vom Dichter und zu wenig vom Gelehrten; aber es läßt sich doch die Auffassung Pestalozzis wohl erkennen, wenn man andere Stellen seiner Schriften mit heranzieht. War Pestalozzi auch kein Gelehrter, so war er doch

[1]) Vgl. über Pestalozzi: Karl v. Raumer, Geschichte der Pädagogik, Bd. II (Gütersloh), und J. H. Pestalozzi, „Ausgewählte Werke", von Friedrich Mann (3 Bände) in Beyers „Bibliothek pädagogischer Klassiker"; auch Palmer in Schmids „Encyklopädie" über Pestalozzi.

ein Philosoph, wenn auch nicht ein Philosoph der Schule. Überall tritt bei ihm das echt philosophische Bestreben entgegen, zu den letzten Gründen der Dinge hindurchzudringen. Es ist daher sehr erklärlich, daß Philosophen wie Kant, Fichte, Herbart sich von ihm angezogen fühlten. Solch ein Zurückgehen auf die letzten Gründe ist es auch, wenn Pestalozzi die Anerkennung verlangt, „daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sei, mit anderen Worten: daß jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehe und auf sie müsse zurückgeführt werden können".

Diese Anschauung ist nichts anderes „als das bloße Vor-den-Sinnen-stehen der äußeren Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindrucks". Aus der Anschauung entspringt zunächst die Benennung, von der Benennung geht man zur Bestimmung der Eigenschaften, zur Beschreibung über. Aus der klaren Beschreibung entwickelt sich zuletzt die Definition, der deutliche Begriff. Dies letzte Ausreifen hängt wesentlich von der vollendeten Kraft seines ersten Entkeimens ab, von der Weisheit in der Führung zur Anschauung[1]).

Als Elementarpunkte der Anschauung bezeichnet Pestalozzi Zahl, Form und Wort, weil alle möglichen Gegenstände Zahl, Form und Namen besitzen, die übrigen Eigenschaften aber nur einzelnen Objekten zukommen. Hier tritt nun eine Schwäche des Systems hervor, da es viele Anschauungen giebt, auf die jene drei Punkte nicht anwendbar sind. Was hat der Geruch der Rose mit Form und Zahl zu thun? Ja selbst die Sprache hat nichts mit der Anschauung zu thun. Ich kann eine vollständige Anschauung einer Sache haben, deren Namen mir unbekannt ist, z. B. die Anschauung eines neu entdeckten Stoffes.

Mag Pestalozzi hierin auch, wie in so vielem Einzelnen, geirrt haben, in der Hauptsache hat er recht; er erkennt die Mängel des Unterrichtes mit klarem Blick, wenn er sagt: „Ich gehe meinen Weg und sage dennoch: jede Wissenschaftslehre, die durch Menschen diktiert, expliziert, analysiert wird, welche nicht übereinstimmend mit den Gesetzen der Natur reden und denken gelernt haben, und so wieder: jede Wissenschaftslehre, deren Definitionen den Kindern wie ein deus ex machina in die Seele gezaubert oder vielmehr wie durch Theatersouffleurs in die Ohren geblasen werden müssen, wird notwendig zu einer elenden Komödianten-Bildungs-Manier versinken". Der Gegensatz einer solchen Bildung ist durch Anschauung gewonnene Klarheit der Begriffe. Eine Anwendung dieses Grundsatzes der Anschauung zeigt z. B. der Rechenunterricht[2]) seit Pestalozzi.

Wie schon oben gesagt ist, befolgt er seine trefflichen Grundsätze in der Praxis durchaus nicht. Er beginnt vielmehr mit Sprechübungen, von denen Ramsauer, einer seiner besten Schüler und späteren Mitarbeiter, ausdrücklich bezeugt, daß sich mit denselben durchaus keine Anschauung verbunden habe. Besonders auffallend ist dies beim naturkundlichen Unterricht, wo Pestalozzi ohne alle Erklärungen Reihen von Namen sprechen ließ, wie:

Amphibien. Schleichende Amphibien.
Kriechende Amphibien.
Affen. Geschwänzte Affen.
Ungeschwänzte Affen u. s. w.

---

[1]) Nach Raumer, Geschichte der Pädagogik, Bd. II, S. 327.

[2]) Vgl. Jänicke, Geschichte der Methodik des Rechenunterrichtes, in Bd. II von Kehrs „Geschichte der Methodik", S. 63 ff.

In der Erdbeschreibung werden lange Verzeichnisse von Städtenamen in alphabetischer Ordnung auswendig gelernt, wobei die neben die Namen gesetzten Zahlen auf den Kreis hindeuten, in welchem die Stadt liegt, — eine Methode, die nur als Verbalismus schlimmster Art bezeichnet werden kann.

Sehen wir uns aber auch an, wie Pestalozzi den richtigen Gedanken „vom Nahen zum Fernen" verkehrt anwendet! Offenbar in der Meinung, daß dem Kinde nichts näher sei als der eigene Körper, fordert er von der Mutter, daß sie die ersten Sprechübungen über den Körper des Kindes anstellen solle. Drei Einwendungen sind dagegen zu erheben. Erstens hat es sittliche Bedenken, den ganzen Körper zum Gegenstand der Beobachtung zu machen; und wenn die Mutter in natürlichem Schicklichkeitsgefühle auch das Bedenkliche übergeht, so wird doch die Neugier des Kindes unwillkürlich von dem Besprochenen auf das Nichtbesprochene gelenkt. Zweitens wird dieser Unterricht nach Pestalozzis Absicht in einer Ausführlichkeit erteilt, die unbillige Anforderungen an Mutter und Kind stellt; und drittens ist es noch sehr fraglich, ob denn der Körper des Kindes für seinen Geist das Nächste und nicht vielleicht ein ziemlich Entferntes ist.

Bei der starken Betonung der Anschauung und ihrer, soweit wir bis jetzt sahen, einseitigen Anwendung auf die Welt des Sinnlichen könnte der Verdacht entstehen, als ob Pestalozzi nur eine verstandesmäßige Schulung beabsichtige. Zum Glück ist dies nicht der Fall. Auch die Bildung des Gemütes und des Charakters erfaßt er mit dem gleichen Eifer, und auch hier ist die Anschauung des Guten, namentlich der edlen Persönlichkeit der Eltern und Erzieher die Grundlage. So sehr bei Pestalozzi die Gefahr vorliegt, die man seiner Methode zum Vorwurf gemacht hat, den Unterricht zu einer rein mechanischen Thätigkeit zu erniedrigen, so sehr muß es betont werden, daß er den Wert der Persönlichkeit für die Erziehung gekannt und geschätzt hat. Sein „Lienhard und Gertrud" zeigt auf allen Blättern die Wahrheit des Wortes, daß Worte zwar belehren können, aber die Beispiele es sind, die fortreißen.

Fassen wir das Gesagte zusammen, so besteht Pestalozzis Verdienst, soweit es unser begrenztes Gebiet betrifft, darin, daß er die Anschauung zum Ausgangspunkte alles Unterrichtes macht, und daß es ihm weniger auf Gewinnung von Einzelkenntnissen ankommt, als auf Kraftbildung. —

Der Anschauungsunterricht ist, wie wir sahen, von Pestalozzi zum Stammunterricht erhoben worden. Die Ausführung dieses Gedankens war aber vielfach mißlungen. In richtigere Bahnen eingelenkt hat ihn dagegen Wilhelm v. Türk (1774—1846)[1]. Von seinen zahlreichen Schriften interessiert uns besonders das 1811 erschienene Buch: „Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichtes in der Muttersprache. Ein Handbuch für Mütter und Lehrer von W. C. C. v. Türk. Mit zwei Kupfertafeln." (Winthterthur 1811.)

Türk verwirft durchaus das Lesen als ersten Unterrichtsgegenstand, da das Kind in jedem Falle auch im besten Lesebuche eine Menge von unverstandenen und unverständlichen Dingen vorfinde. Zudem sei das Lesen eine rein mechanische Fertigkeit, die später mit Leichtigkeit erworben werden könne. Dagegen sei das Kind arm an Begriffen und unbeholfen in Worten. Bis ins achte Jahr solle deshalb ein mündlicher Sach- und Sprachunterricht gehen, der durchaus auf Anschauung beruht. Alles, was das Kind mit seinen Sinnen wahrnimmt, soll benannt, aber nicht nur benannt, sondern in seiner besonderen

[1]) Vgl. den Artikel „Türck" in Schmids „Encyklopädie".

Daseinsweise beschrieben werden. Den Stoff zu solchen Sprechübungen giebt nun das genannte Buch, das durchaus nicht Lesebuch für die Hand des Kindes sein, sondern dem Lehrer und der Mutter den Stoff darbieten soll. Dieser Stoff ist ein äußerst reicher. So z. B. giebt Türk 15 Arten der roten Farbe an. Es darf darum billig bezweifelt werden, ob es möglich ist, den gebotenen Stoff in einigen Jahren durchzuarbeiten. Begriffe z. B. wie „schillernde Farben" den Kindern klar zu machen, wird ziemlich viel Zeit kosten, oder gar „Benennungen der Farben in Hinsicht der Art der Verteilung der Farben und ihrer Mischung", wovon Türk 22 verschiedene Arten angiebt, als gefleckt, getigert, übergehend u. s. w.

Als einen Fortschritt gegen Pestalozzi muß man anerkennen, daß Türck nicht vom Körper des Kindes ausgeht, also ein geeigneteres Stoffgebiet erwählt, und daß er es dem Lehrer überläßt, nach der Besonderheit der Schüler die Reihenfolge seiner Besprechungen auswählen; als einen Mangel dagegen, daß er jahrelang in einer doch schließlich ermüdenden Weise nichts anderes als Sprechübungen vornimmt. Höchstens läßt er noch Anfänge des Schreibunterrichtes zu. Als einen Mangel ferner muß man bezeichnen die gänzliche Verwerfung des Leseunterrichtes für den Anfang. Denn die Erfahrung der neueren Zeit lehrt es genugsam, daß derartige Sprech- und Anschauungsübungen sich sehr früh mit dem Leseunterrichte verbinden lassen, wenn nur eine gute Fibel und ein gutes Lesebuch helfend eintreten.

Ebenso wie Türk macht Graßmann[1]) den Anschauungsunterricht zum Stammunterricht in seiner „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen als der naturgemäßen Grundlage für den gesamten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprechunterricht in Volksschulen, 1825; 4. Aufl. 1850." Er sammelt den Stoff derartig, daß die Anfänge aller einzelnen Unterrichtsgegenstände darin enthalten sind. Ist derselbe genügend vorbereitet, so treten besondere Stunden dafür ein. Aber nicht nur materiell bereitet Graßmann vor, sondern noch mehr formal. Es sollen nämlich bei den Unterredungen nicht nur alle Arten von Worten, sondern diese auch in ihren verschiedenen Formen „möglichst vollständig und doch auf eine ungezwungene Art" vorkommen. Auch hier ist der Fehler des Zuviel gemacht, und die Absicht formaler Bildung überwiegt zu sehr. Merz nennt es in dem unten erwähnten Aufsatze eine „praktische Logik und Grammatik für ganz gehobene Schulen". Aus dieser einseitig verstandesmäßigen Behandlung erklärt sich auch wohl das Lob des ähnlich gerichteten Diesterweg, der es ein „Muster- und Meisterwerk und unbedingt das Hauptwerk, den vorzüglichsten Lehrgang über die Anschauungs- und Sprechübungen" nennt.

Angenehmer berührt uns die Art des trefflichen B. G. Denzel (1773—1838)[2]). Das Werk, auf welches sich Denzels ehrenvolle Stellung in der Geschichte der Methodik gründet, ist die „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer", 3 Bände. (Stuttgart, Metzler. 1. Aufl. 1822; 2. Aufl. 1828.) Im dritten Teile dieses Werkes findet sich die „Spezielle Einleitung in die Unterrichtslehre in Volksschulen". Schon die Einrichtung dieses Buches giebt eine klare Anschauung von der Auffassung Denzels. Er behandelt nicht nach einander die einzelnen Unterrichtsfächer, sondern die verschiedenen Klassen. Ein echter Pestalozzianer in seiner Überzeugung von der Einheit des Unterrichtes, der, aus einer Wurzel entstammend, sich allmählich zu Ästen und Zweigen erweitert, macht er doch nicht die Einseitigkeit der formalen Bildung

[1]) Vgl. Schmids „Encyklopädie", Bd. I, S. 153, 2. Aufl.
[2]) Vgl. Schmids „Encyklopädie" unter Denzel.

mit. Zwar erklärt Denzel den Unterricht der Elementarklasse (erstes und zweites Schuljahr) für den Stammunterricht und giebt demselben die Aufgabe, das Kind erst unterrichtsfähig zu machen, aber er bleibt sich selbst zum Glück nicht getreu, indem er dieser Zeit doch bestimmten Unterrichtsstoff zuweist. Denn vier Gesichtspunkte werden schon berücksichtigt: ein formaler, ein materialer, ein religiöser, ein gymnastischer und technischer. Hätte der Elementarunterricht wirklich nur die Aufgabe, das Kind unterrichtsfähig zu machen, so dürfte nur der erste Gesichtspunkt geltend gemacht werden. Es ist aber ein Irrtum, anzunehmen, daß das Kind beim Eintritt in die Schule nicht schon unterrichtsfähig sei; hat es doch im Elternhause eine gewaltige Menge von Dingen gelernt. Schon der Erwerb der Sprechfähigkeit führte eine Masse von Vorstellungen dem Geiste des Kindes zu, die sich durch den fortgesetzten Verkehr des Kindes mit Erwachsenen und durch seine spielende Beschäftigung noch erweitert haben. Freilich ist diese Unterrichtsbefähigung des Kindes nur eine beziehungsweise, darum kann und soll dieselbe noch immer, und nicht nur im Elementarunterricht, gesteigert werden. So dürfen wir uns den etwas ungeschickten Ausdruck um so eher gefallen lassen, als Denzel in der Praxis ihm, wie gesagt, nicht treu bleibt. Zu der formalen Fähigkeit des Kindes, in Worten von seinen Vorstellungen Rechenschaft zu geben, tritt die Anleitung, vom Bemerken zum Betrachten überzugehen, und das Erlernen des Lesens und Schreibens.

Ein bedeutsamer Fortschritt Denzels gegen seine Vorgänger liegt aber nun darin, daß er schon auf dieser Stufe die Religion in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes stellt, „weil sie allein die überaus wichtige Aufgabe lösen kann, Verstand und Gefühl des Kindes im Einklange zu erhalten“. Der Weg freilich, den Denzel dabei einschlägt, ist verkehrt. Den eigentlich biblischen Geschichtsunterricht verweist er auf die folgende Stufe und will hier nur vorbereiten durch Gewinnung religiöser Empfindungen und Begriffe, z. B. Teilnahme gegen Arme und Kranke; der gewonnene Eindruck soll in kurzen Versen festgelegt werden. Können wir auch die Verwerfung des biblischen Geschichtsunterrichtes nicht billigen, so erkennen wir es doch dankbar an, daß die religiös-sittliche Wärme, die Denzel vom Unterrichte fordert, wohl geeignet ist, das Kindesgemüt vor dem Erstarren in der Eiseskälte einer reinen Verstandesbildung zu bewahren. Die ebenfalls von Denzel verlangte gymnastische und technische Bildung beschränkt sich auf Übung der Sinne und der Hand.

Von Wert ist das Verzeichnis der Hilfsmittel, die Denzel dem Lehrer zur Benutzung empfiehlt, und das wir daher hier wiedergeben wollen. Denzel sagt: „Anleitung zur Behandlung im allgemeinen findet man in:

Wilmsen, Die Unterrichtskunst. 2. Aufl.
" Der Lehrer in der Elementarschule. (Leipzig.)
Zerrenner, Methodenbuch. 3. Aufl.
" Der Schulfreund.
Natorp, Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. 3 Bände.

Ausgeführtere und geordnete Materialien enthalten:

Wilmsen, Die ersten Verstandes- und Gedächtnisübungen. 2. Aufl. (Berlin 1818.)
Nissen, Hermannsen und Steffensen. Handbuch für unmittelbare Denkübungen. (Duisburg und Essen 1819.)
Möller, Materialien zu unmittelbaren Verstandesübungen. 3 Bände. (1797—1801.)
Pestalozzi, Buch der Mutter (in Hinsicht auf den Abschnitt von dem menschlichen Körper). (Zürich und Bern 1803.)

Krause, Versuch planmäßiger unmittelbarer Denkübungen für Elementarschulen. (Halle 1813—1816.)
Hahn, Erstes Buch für Mütter, die auf den Verstand ihrer Kinder von der frühesten Zeit an wirken wollen. Zwei Teile. (Berlin 1809.)
Graßmann, Anleitung zu Denk- und Sprechübungen. (Berlin 1825.)
Kloker, Die deutsche Lehrstunde, oder Denk-, Sprech- und Rechtschreiblehre, in einer lückenlosen Stufenfolge. (Stuttgart 1816.)"

Noch mag erwähnt werden, daß Denzel neben der katechetischen Lehrform der Erzählung ihr Recht giebt für die sittlichen und religiösen Beziehungen und dem Lehrer empfiehlt, sich dafür selbst eine Sammlung anzulegen. Unter den hierfür empfohlenen Sammlungen befinden sich auch die Erzählungen von Löhr und die Parabeln von Krummacher, die ja noch heute zum eisernen Bestand unserer Lesebücher gehören.

Die Anschauungen Denzels sind am treuesten verwertet in einem seiner Zeit viel benutzten Buche: „Denzels Entwurf des Anschauungsunterrichtes in katechetischer Gedankenfolge; praktisch ausgeführt von C. Wrage." 5. Aufl. (Altona 1845.) Dies Werk, welches in wenigen Jahren fünf Auflagen erlebte, zeigt eine erhebliche Geschicklichkeit seines Verfassers, eines Lehrers in Flensburg, in der fragenden und entwickelnden Lehrform. Kann man nach dieser Seite manches von ihm lernen, so ist doch auch unverkennbar, daß eine Menge von Dingen bei dieser Gelegenheit mühsam den Kindern abgefragt werden, die sie gewiß ganz gut kennen. Man wird dabei zugleich den Fehler begehen, die Kinder durch die anhaltende Behandlung von wohlbekannten Dingen zu langweilen und zugleich die für den Betrieb andern Unterrichtes ebenso notwendige wie wertvolle Zeit zwecklos zu vergeuden. Es gilt unzweifelhaft von diesem Buche das Wort: „Weniger wäre mehr."

Noch bestimmter vielleicht als von den zuletzt Genannten wird von Diesterweg (1790—1866) die Verstandesbildung in den Vordergrund gestellt. Richtig ist im ganzen die Kritik, welche er dabei übt. Mit den vorhandenen Anleitungen zu diesem Unterrichte vielfach unzufrieden, verlangt er[1]) bessere praktische Brauchbarkeit und Ausführbarkeit, ferner daß die Stoffe zunächst der unmittelbaren Umgebung des Kindes entnommen seien, und daß die Anweisung deutlich und ausführlich gegeben werde. Als Stoffe des Unterrichtes bezeichnet Diesterweg[2]) sinnliche, mathematische, sittliche, religiöse, ästhetische, rein menschliche und soziale Anschauungen. Der Ausgangspunkt ist bei ihm jedenfalls die sinnliche Anschauung, d. h. die Betrachtung der den Menschen umgebenden Körperwelt. An die Erkenntnis seiner sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften wird sich dann die Erweckung anderer, z. B. ästhetischer, religiöser u. s. w., Anschauungen anknüpfen.

Ernste Bedenken erregt aber die Ausführung. Schon in der Unterklasse treten nach den Gegenständen des Schulzimmers sämtliche regelmäßige Körper, also die Grundlagen der Stereometrie, auf. Bei der Betrachtung der Haustiere wird sofort das Skelett herangezogen. Was daneben zur Erweckung der religiösen Anschauung auf der Unterstufe geschieht — man vergleiche nur die Gebetsverse —, entbehrt alles das Gemüt wirklich bewegenden Inhaltes. Das Schlußurteil über Diesterwegs Anschauungsunterricht wird sein müssen, daß der-

---

[1]) Diesterweg, Der Unterricht in der Kleinkinderschule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule.

[2]) „Diesterwegs Wegweiser" II: Anschauungsunterricht. Bearbeitet von F. Busse, S. 81 ff.

selbe in einseitigster Weise der mathematisch-realistischen Verstandeskultur allein dient und selbst auf diesem Gebiete nur in der Hand eines ganz besonders befähigten Lehrers wirkliche Erfolge erzielen wird. Ein entschiedener Widerspruch gegen diese Diesterwegsche Richtung des Anschauungsunterrichtes mußte bei den Gegnern der Diesterwegschen Pädagogik alsbald entstehen. Ehe wir uns jedoch dieser Reaktion zuwenden, müssen wir uns noch mit einigen hervorragenden Methodikern beschäftigen, die in der Hauptsache noch die seit Pestalozzi eingeschlagene Richtung innehalten.

Es ist im einzelnen Falle die Besonderheit oft schwer festzustellen, indem bald die formale Seite, bald die materiale stärker hervortritt. Zu diesen Methodikern ist auch zu rechnen Graser (1766—1841) [1]), Schulrat in Bamberg, der in seiner 1817 zuerst erschienenen „Elementarschule für das Leben" den Unterrichtsstoff in geistvoller Weise nach den Lebensgemeinschaften gliedert und die Betrachtung der untersten Lebensgemeinschaft, der Familie, der Unterstufe zuweist. An einem vor die Kinder gestellten Modelle eines Wohnhauses soll zuerst das Anschauungs- und Urteilsvermögen der Kinder gebildet werden, hernach sollen die Bewohner des Hauses und ihre Bedürfnisse den Übungsstoff für die intellektuelle und sittliche Auffassung des Kindes bilden, und endlich soll die Sprache als Mitteilungsmittel Gegenstand des Unterrichtes werden. Es ist ein entschiedenes Verdienst Grasers, daß er neben der zu formalistischen Auffassung Pestalozzis der Sachbildung zu ihrem Rechte verhalf. Zu bedauern ist nur, daß seine sorgsam und wissenschaftlich tief begründeten Gedanken in die schwer verständlichen Formeln der Schellingschen Philosophie gekleidet und dadurch nur einem beschränkten Leserkreise genießbar sind.

Trotzdem hat sich an Graser eine Reihe von Pädagogen als eine besondere Schule angeschlossen. Wir nennen nur Raimund Wurst, den Verfasser einer gekrönten Preisschrift: „Die zwei ersten Schuljahre". Danach ist das elterliche Haus der erste Lebenskreis, der zweite ist das Gemeindeleben oder der Wohnort. In der zweiten Auflage (1839) geht er von dem Schulzimmer aus und benutzt dann das Haus und die leiblichen Bedürfnisse als Gegenstände des sinnlichen Anschauungsunterrichtes auf der untersten Stufe. Das Aufsuchen, Anschauen und Benennen der Eigenschaften ist Aufgabe der zweiten Stufe, das Aufsuchen, Anschauen und Benennen der Thätigkeiten ist Gegenstand der dritten Stufe. In einem weiteren Abschnitte wird die Entwickelung sittlicher Begriffe zur Aufgabe des sittlichen Anschauungsunterrichtes gemacht.

Engsten Anschluß an das Kindesleben sucht ein anderer Mann, den man wohl auch zur Graserschen Schule rechnen darf, Th. Kraus, in „Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht" (1848 u. 1852). Der Anschauungsunterricht soll hier den ganzen Unterricht begründen. Die Jahreszeiten bilden den Rahmen der 102 Unterhaltungen. Biblische und weltliche Erzählungen, Lieder, Sprüche u. s. w. geben dem Ganzen einen warmen und gemütvollen Ton, der bei so vielen anderen derartigen Schriften jener Zeit vermißt wird.

Systematisch ausgestaltet wurde wohl am meisten der Anschauungsunterricht durch

Curtmann, Seminardirektor in Friedberg, in seinem „Lehrbuch der allgemeinen Methodik" (1844—1846). Curtmann nimmt drei Stufen desselben an. Die erste fällt noch in das vorschulpflichtige Alter und behandelt das

---

[1]) Man vergleiche auch: Graser, Das Verhältnis des Elementarunterrichtes zur Politik der Zeit. (Regensburg 1837.)

einfachste Material: Schere, Messer, Schlüssel u. s. w. Die zweite Stufe, die beiden ersten Schuljahre umfassend, bringt höheren, aber immer doch noch einfachen Stoff; er nennt diese Stufe die des ungeschiedenen Anschauungsunterrichtes. Vom dritten Jahre an zerlegt sich derselbe als geschiedener in die einzelnen Unterrichtsfächer. Hier entsteht also ein gesonderter, naturgeschichtlicher, historischer, geographischer Anschauungskursus. Mit dieser Auffassung nähert sich Curtmann der Ansicht, daß Anschauung kein gesonderter Unterrichtsgegenstand, sondern ein Unterrichtsgrundsatz sei. Als Ziel des Unterrichtes stellt Curtmann auf: die Beschaffung von Anschauungen, ihre Erhebung zu Vorstellungen durch Benennung und die Ausbildung dieser Vorstellungen zu Begriffen, also Sinnesübung, Sprechübung und Denkübung. Das Bemühen, logisch klare und sichere Anordnung des ganzen Gebietes zu gewinnen, führt Curtmann zu vielfach gekünstelten Auseinanderlegungen, wenn er z. B. unterscheidet zwischen einem unmittelbaren Anschauungsunterrichte, welcher auf wirklicher äußerer Anschauung beruht, und einem mittelbaren, auf Erinnerung beruhenden. Weiter noch trennt er beschreibenden und erzählenden Unterricht, welcher etwa mit Wursts sittlichem Anschauungsunterrichte zusammenfällt und den Kindern Fabeln, Märchen, Legenden, Parabeln, didaktische und geschichtliche Erzählungen in Prosa und Poesie vorführt.

Seit Pestalozzi hatte der Anschauungsunterricht in siegreichem Fortschritte seinen Zug durch die Schulwelt geführt. Es lag nahe, daß die ursprünglich richtigen Grundgedanken in ihrer weiteren Ausführung allmählich über ihre Grenzen hinausgeführt wurden und so den Widerspruch besonnener Pädagogen erregen mußten. So entstand eine Gegnerschaft, die aus zwei verschiedenen Richtungen gegen den Anschauungsunterricht, oder richtiger gegen seine Übertreibungen sich wendete. Die eine erhob sich zum Schutze der höheren Geistesbildung, die andere zur Verteidigung der religiösen Bildung.

5. Die Gegner des Anschauungsunterrichtes.

Es läßt sich denken, daß seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts den Vertretern humanistischer Bildung bange werden mußte gegenüber den immer siegreicheren Fortschritten der realistischen Bildung. Schon bei Locke, Montaigne, dann aus anderen Gründen beim Pietismus, in noch höherem Grade bei den Philantropinisten findet sich Verkennung der Bedeutung und des Wertes einer sprachlichen und klassischen Bildung. Mit den neuen Realschulen Heckers, bei dem lebhaften Interesse für die Volksschule, das Pestalozzi erweckte, gewöhnte man sich in vielen Kreisen an eine Geringschätzung der durch die alten Sprachen vermittelten Geistesbildung. Es war dies um so eher möglich, als die Unterrichtsweise in den meisten höheren Lehranstalten in einem rein grammatischen Betriebe der alten Sprachen ihre einzige Aufgabe erblickte. Nun hatte aber im Laufe des vorigen Jahrhunderts die Erforschung des gesamten Altertums, und nicht nur seiner Sprachen, sich zu einer selbständigen Wissenschaft, der Philologie, entfaltet. Glänzende Vertreter derselben, wie F. A. Wolff, Heyne und andere bildeten zahlreiche Schüler heran, die, als Lehrer an den Gymnasien thätig, einen neuen Geist in den Unterrichtsbetrieb einführten. Kein Wunder, wenn diese Männer stolz auf das, was sie erreichten, in einen Gegensatz zu den Vertretern einer realistischen Bildung kamen. Um so schärfer wurde aber derselbe, da jene die Vertreter der höheren, diese die der Elementar-Bildung waren. Jetzt dürfen wir wohl sagen, es war etwas ähnliches wie der thörichte

Streit zwischen Adel und Bürgerstand, die doch in Eintracht gemeinsam den Staat bauen sollen.

Aber auch solcher Streit hat sein Gutes, wenn man das Schillersche Wort im Auge behält:

> „Teuer ist mir der Freund, doch auch den Feind kann ich nützen;
> Zeigt mir der Freund, was ich kann, zeigt mir der Feind, was ich soll."

So muß denn auch hier denjenigen das Wort gegönnt werden, die die Berechtigung jedes Anschauungsunterrichtes leugnen.

Von niemand ist dies wohl mit so viel Geschick und Geist geschehen, wie von dem bayerischen Oberschulrat

F. J. von Niethammer (1766—1848) in seiner Schrift: „Der Streit des Philanthropismus und Humanismus" (Jena 1808), S. 298 ff. Niethammer sagt: „Es ist ein unweiser Zeitverderb, sich mit Übungen aufzuhalten, die der natürliche, notwendige Gebrauch der Kräfte von selbst mit sich bringt. Es ist ein Zeitverlust, die Aufmerksamkeit auf die Gegenstände der Außenwelt dem Kinde in besonderen Übungen zu dozieren, da seine erwachende Aufmerksamkeit schon von selbst darauf gerichtet ist. Oder wozu dienen besondere Übungen der Sinne dem Kinde, das nur die Augen aufzumachen hat, um zu sehen? Höchstens für nicht normale Kinder haben solche Übungen Bedeutung.

„Handelt es sich nun bei den Übungen des Anschauens um künstliche Richtung der Aufmerksamkeit auf Gegenstände der Außenwelt, so ist dies für die wahre Bildung nur nachteilig; denn sie kann nur oberflächlich sein und verwöhnt durch ihren spielenden Charakter den Schüler, daß er zu ernsterer Arbeit unfähig wird.

„Sind aber jene Übungen kindliche Zergliederung der Gegenstände in ihre Teile, Eigenschaften u. s. w., so wird ein bedenkliches zergliederndes Raisonnement in den Kindern geweckt. Der junge Superklug, der den Baum, anstatt sich an seiner Gestalt zu ergötzen, in Wurzel, Stamm u. s. w. zergliedert und seine mathematischen Dimensionen aufzählt, ist ein Schiefkopf, der dem ungebildeten Naturkinde weit nachsteht, dem der Baum noch gar nichts weiter ist als ein Ort, wo es Obst und Vogelnester sucht."

Die einzigen Anschauungsübungen, die Niethammer gelten lassen will, die er selbst als künstliche Richtung des Geistes in jeder Art des ersten Unterrichtes für unentbehrlich hält, sind die von Gegenständen der Innenwelt, welche nicht wie die der Außenwelt von selbst der Betrachtung stehen, sondern erst zum Stehen gebracht werden müssen.

Übung des Anschauens geistiger Gegenstände ist aber als frühere Unterrichtsübung keine andere als Gedächtnisübung. Zum selbständigen Auffassen der Ideenwelt ist der jugendliche Geist noch nicht reif, er muß dazu erst geübt werden. Dazu muß er vor allem lernen, geistige Gegenstände zu fixieren. Dazu ist nötig, daß sie ihm objektiv werden; das werden sie aber durch die Darstellungen derselben in der Rede, in den Aussprüchen, in denen sie von geweihten und begeisterten Menschen eine Form erhalten haben. Ideen in dieser objektiven Form aufnehmen, das heißt geistige Gegenstände sich zur Anschauung bringen. In dem Auswendiglernen solcher Aussprüche ist die Aufgabe des Anschauungsunterrichtes gelöst.

Dadurch sammelt der Schüler Stoff für die zweite Stufe des Unterrichtes für die Übung des Urteils.

Das Urteil wird tiefer und gründlicher geübt an geistigen Gegenständen, als an irgendeinem Gegenstande der äußeren Anschauung.

Es ist nicht schwer, die Schwäche der Aufstellungen Niethammers zu entdecken. Sie besteht offenbar in einer mangelhaften Einsicht in die Denkthätigkeit des Kindes. Vielleicht kommen seine sonst bei einem so bedeutenden Pädagogen erstaunlichen Ansichten daher, daß er es in seinem Kreise nur mit Kindern der gebildeten Stände zu thun hatte, die ja sehr häufig schon so viel Anschauungen mit in die Schule bringen, auch eine solche Fähigkeit des Ausdrucks und des Urteils besitzen, wie sie das Kind des Volkes erst nach mehrjährigem Schulbesuche besitzt.

Beachtenswert für uns ist nur die historische Thatsache, daß man in den Kreisen der höheren Schulen, auch bei sonst hervorragenden und erfolgreichen Schulmännern, den Zeitgenossen Pestalozzis, eine entschiedene Ablehnung der grundlegenden, heute unbestrittenen, weil auf psychologischer Grundlage fest und sicher ruhenden Ansichten Pestalozzis findet.

Hält Niethammer die Anschauung der Sinnenwelt für einen ungeeigneten Stoff des Unterrichtes, so verwerfen andere zwar ebenfalls den Anschauungsunterricht, aber nicht wegen seines Stoffes, sondern weil sie die Anerkennung des Grundsatzes für genügend halten, daß aller Unterricht anschaulich sein solle. Somit erschien ein gesonderter Anschauungsunterricht überflüssig. Aber nicht nur das: er konnte auch schädlich erscheinen, sowohl wenn er, in einseitig formalistischer Weise ausgebildet, ein leeres Gerede wurde, oder wenn er, ein übermäßiges Gewicht auf Sachkenntnisse legend, eine einseitige Verstandesbildung pflegte, oder wenn er nicht erteilt wurde von einem ebenso gemütreichen wie phantasievollen und religiösen Lehrer.

Wohl am meisten die Fehler, die Ungeschicklichkeiten und Mißerfolge der geistlosen Anhänger und Nachbeter der größeren Meister, von Pestalozzi bis Diesterweg, haben es verschuldet, wenn der Anschauungsunterricht sich die stärksten Angriffe gefallen lassen, ja auf eine bescheidenere Stufe herabsteigen mußte.

Solche Angriffe wurden unternommen von einem Manne, der selbst ein Mitarbeiter Pestalozzis gewesen war, von

Karl von Raumer (1783—1865)[1]), dem bekannten Verfasser der „Geschichte der Pädagogik". Raumers Gegnerschaft verdient um so größere Beachtung, als er, von den Naturwissenschaften ausgehend, zur Pädagogik übergegangen war, und als er, von der durch die Schriften Pestalozzis erregten Begeisterung getrieben, nach Iferten ging und daselbst ein Genosse Pestalozzis wurde.

So schien Raumer in doppelter Hinsicht vorbereitet zu sein zur Würdigung des Pestalozzischen Anschauungsunterrichtes. Und doch mußte es anders kommen. Gerade der Naturforscher erkannte sehr bald, daß bei dem von Pestalozzi eingeschlagenen Verfahren eine wirkliche Anschauung nicht erreicht werde, daß vielmehr in meist ganz mechanischer Weise Worte nachgesprochen wurden. Nun war es ja allerdings richtig, daß Pestalozzi es überhaupt nicht verstand, seine Ansichten in Thaten umzusetzen; erst seine Schüler haben dies vermocht. Aber auch hier blieben noch große Bedenken. Pestalozzi und viele seiner Jünger hatten an den Dingen nur zwei Eigenschaften erkannt: Form und Zahl, und waren so zu einer einseitigen Ausbildung des mathematischen Vermögens der Kinder gelangt. Aber nicht nur diese Schwäche der Stellung der Pestalozzianer wird von Raumer betont, sondern auch die Frage aufge-

[1]) Das Nähere siehe in K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik III, S. 349 ff., und Raumers Aufsatz über Anschauungsunterricht in Schmids „Encyklopädie", 1. u. 2. Aufl.

worfen, ob denn durch ein solch äußerliches Vorführen eines Naturkörpers wirklich eine innere Anschauung bewirkt werde, ob überhaupt die Kinder eine feste Erinnerung davon bewahren können, und ob die bei einem nach Denzel erteilten Anschauungsunterrichte gewonnenen Kenntnisse überhaupt einen Wert haben. Raumer zieht das Beispiel eines Fensters heran, das zwei ganze Stunden in Anspruch nimmt, in denen das Kind theoretisch zum Glasermeister ausgebildet wird. Er deutet ferner darauf hin, wie leicht ein solcher jahrelanger methodischer Betrieb ermüde, ja langweile, und erwähnt dabei ein Wort des bekannten süddeutschen Pädagogen Oberstudienrat Roth: vieles beiläufig berührt, wenn es die Gelegenheit giebt, sei den Kindern interessant, was dagegen stundenlang methodisch betrieben und abgetrieben ihnen die größte Langeweile mache. Gelegentlich einmal fragen: „Wie unterscheidet sich wohl dieser Tisch von jenem?" das sei schon gut, aber jahraus, jahrein Tische und Bänke u. s. w. anglotzen und beschreiben, das sei ein Anderes.

Kurz zusammengefaßt: Raumer verlangt zwar durchaus die Anschaulichkeit im Unterricht, er verwirft aber den gesonderten Anschauungsunterricht, weil derselbe ermüdet, zu leerem Worte-machen verführt und seinen Hauptzweck, eine innere Anschauung, nicht erfüllt.

Ein weiterer Gegner — mehr des damaligen Betriebs als der Sache selbst — war

Ludwig Völter[1]. Seine Ansichten lassen sich etwa so zusammenfassen: Da die Schule den Zweck hat, den Schülern eine Bildung zu geben, die das Leben ihnen nicht geben kann, aber doch von ihnen fordert, so kann der Bildungsstoff nicht derselbe sein wie der, den das unmittelbare Leben bietet; es ist also der den unmittelbaren Lebenskreisen der Schüler entnommene Lehrstoff des Anschauungsunterrichtes kein dem Schulzwecke angemessener. Für das Leben erzieht die Schule durch Einführung in eine fremde Welt, durch Erweiterung des Kreises seiner Anschauungen. Die für den Anschauungsunterricht in Anspruch genommenen Jahre sind also für den wahren Zweck der Schule mehr oder weniger verloren.

Da ferner der Stoff dieses Unterrichtes ein den Kindern schon bekannter ist, so kann sein Zweck nicht der sein, Kenntnisse zu vermitteln; sein letzter Zweck muß ein formaler sein. Durch denselben wird der Anschauungsunterricht dahin gedrängt, die Anschauungen und Lebenskenntnisse logisch zu ordnen. Das ist aber der Entwickelungsstufe des Kindes nicht angemessen, es ist verfrüht. Daraus ergeben sich zwei Forderungen an den Unterricht, seinem Stoffe und seiner Form nach.

Der Stoff muß, wenn er geistbildend sein soll, nicht aus dem Leben, den engen Kreisen des Kindes, entnommen sein, sondern aus den Kreisen, die dem Kinde noch fremd sind. Dabei muß natürlich ein vermittelnder Übergang von den bisherigen zu den neuen Anschauungskreisen hergestellt werden. Der Anschauungsunterricht wird sich also in einzelne Anschauungskurse auflösen, welche die unterste Stufe in den einzelnen Lehrfächern bilden und den nachfolgenden Unterricht wirklich materiell vorbereiten.

Der Form nach darf der Anschauungsunterricht nicht über die geistige Entwickelungsstufe des Kindes hinausschreiten, er muß sich in der dem Kinde allein eigenen Form der Einzelanschauung bewegen. Wohl darf der Lehrer die Kinder

---

[1]) Über Völters Ansichten vgl. seinen „Süddeutschen Schulboten 1852", S. 89; „Pädagogische Früchte", Bd. I, S. 34ff., und seinen Aufsatz über den Anschauungsunterricht in der ersten Auflage von Schmids „Encyklopädie".

beim Eintritt in die Schule durch einige Unterhaltungen im Beobachten, Aufmerken und Sprechen üben, aber er muß wissen, daß dies eigentlich nicht in die Schule gehört, daß das schon vorher erreicht sein soll. In die Schulfächer muß das Kind alsbald eingeführt und hier allerdings mit voller Anschaulichkeit unterrichtet werden. Ein förmlicher Anschauungskursus ist nur berechtigt in zwei Fächern, die es mit anschaubaren Realitäten zu thun haben: in Naturkunde und Geschichte.

Das Verdienst Völters ist es jedenfalls, vor einer Überschätzung unseres Unterrichtes zu behüten, ohne dabei das wirklich Notwendige und Wertvolle mit wegzuwerfen.

Nicht nur im Süden unseres Vaterlandes, auch im preußischen Norddeutschland erhoben sich gewichtige Stimmen gegen den Anschauungsunterricht. In den vierziger Jahren trat dort, wie auf den verschiedensten anderen Gebieten, in den leitenden Kreisen eine bemerkenswerte Umwälzung in den Ansichten über das Volksschulwesen ein. Zu Lebzeiten Friedrich Wilhelms III. hatten die Ansichten Pestalozzis ihren siegreichen Einzug in Preußen gehalten; begeisterte Verehrer dieses großen Pädagogen, wie Plamann, Zeller u. a., waren nach Preußen gekommen. Die Thätigkeit eines Dinter, eines Diesterweg fand auch bei den Behörden wohlwollende Anerkennung. Dies alles wurde mit dem Regierungsantritte Friedrich Wilhelms IV. anders. Einerseits bemächtigte sich eine gewisse Unruhe, ein fieberhaftes Drängen aller derer, die Reformen auf den verschiedensten Gebieten des öffentlichen Lebens begehrten. Die unruhige Hast, die häufig hervortretende Maßlosigkeit der Wünsche mußte anderseits die Freunde einer vorsichtigen Weiterentwickelung zu starrerem Festhalten des erprobten Alten, manchmal auch der nur durch die Zeit geheiligten Mißstände führen. Dieser allgemein geführte Kampf der Geister mußte auch sein Spiegelbild im Schulwesen finden. Auf der Seite des Fortschrittes stand Diesterweg, der ausgezeichnete, erfolgreiche Lehrer, aber auch zugleich der bedeutsam hervortretende Führer einer politischen und kirchlichen Opposition.

Gegen ihn wendeten sich die Vertreter einer bewußt kirchlichen und monarchischen Weltanschauung.

Zur vollen Machtentfaltung gelangte letztere Partei auch in der Schule in der sogenannten Reaktionszeit. Einen energischen und geschickten Vertreter ihrer pädagogischen Ansichten fand sie neben anderen in dem späteren Seminardirektor

E. Th. Goltzsch in Stettin, der zuerst in dem „Schulblatt für die Provinz Brandenburg" aufgetreten war. Seine Aufsätze in dieser Zeitschrift erschienen später in erweiterter und in den verschiedenen Auflagen etwas geänderter Gestalt in Buchform[1]).

Da Goltzsch häufig von seinen Gegnern nur mit irgendeiner Einzelheit erwähnt wird, die geeignet ist, ein falsches Bild von ihm zu geben, so mag es nicht unangemessen sein, ihm hier etwas größere Beachtung zu schenken.

Die lebhaften Angriffe seiner Gegner erklären sich leicht daraus, daß Goltzsch einen sehr entschieden polemischen Ton angeschlagen hat. Wie es in Streitschriften leicht geschieht, hat ihn der Kampfeseifer weiter geführt, als er gewollt hat, und ihn verleitet, die Verdienste der wissenschaftlichen Pädagogik nicht genügend zu würdigen. Nicht ohne Grund behauptet er, daß die theoretische Pädagogik sich von der praktischen Pädagogik, von den wirklichen Ver-

---

[1]) „Erziehungs- und Lehrplan für Dorfschulen, insbesondere für solche, an denen nur ein Lehrer angestellt ist." Von E. Th. Goltzsch. 3. Aufl. (Berlin 1865.)

hältnissen, namentlich der Dorfschule, zu weit entfernt habe. Ebenso berechtigt war der weitere Vorwurf, daß die Pädagogik nur die Entwickelung des Intellekts ins Auge fasse und die Heranbildung des Kindes für das Leben, Familie, Gemeinde, Staat und Kirche nicht genügend fördere. Es fehle der Schule die Erkenntnis ihrer eigentlichen und wahren Zwecke und Ziele. Diese müßten vor allem erkannt sein; daraus ergebe sich der Weg.

Man wird solche allgemeine Gedanken nicht verwerfen können, wenn man auch vielleicht verschiedener Meinung über das Ziel und damit auch über den Weg ist. Dies im Auge behaltend, wird man die von hervorragender Kenntnis der ländlichen Lebens- und Schulverhältnisse zeugende Schrift noch heute mit Nutzen lesen können. Durch die erwähnten Grundansichten bestimmt sich nun naturgemäß das Verhalten von Goltzsch gegenüber unserm Gegenstande. Er muß ein Gegner desselben sein, wenn es sich wie bei den meisten seiner Gegner darum handelt, die Sprachfähigkeit, also die formale Seite zu entwickeln, ohne bestimmten praktischen Zweck. Er verwirft aber auch den Anschauungsunterricht, der die Sachkenntnis der Kinder zum Ziele hat, wenigstens soweit er als selbständiger Unterrichtsgegenstand auftritt. Seine Dorfschule hat dazu keine Zeit und davon keinen Nutzen. Sie kann nicht Jahre darauf ganz verwenden, die zur Erlangung bestimmter praktischer Kenntnisse unumgänglich gebraucht werden. Die logischen Dispositionen, die Systeme und Schemata liegen außerhalb der Zwecke der Elementarbildung. Doch wäre es ganz falsch, anzunehmen, daß Goltzsch einen veralteten mechanischen Betrieb des Unterrichtes empfehle. Mit dem Sprechunterrichte soll der Sachunterricht aufs engste verbunden sein. Das Gelesene, Gelernte soll durch lebendige Anschauung dem Verständnisse des Kindes zugeführt werden. Er empfiehlt neben den Objekten selbst, Pflanzen u. s. w., auch Anschauungsbilder; er fordert sogar, daß der Lehrer in den ersten Stunden betrachte und bespreche, „was in der Schulstube der Anschauung der Kinder vorliege“[1]), aber er verwirft alle systematische Behandlung des Angeschauten.

Wenn er den gesamten Sachunterricht allein an das Lesebuch anlehnt, so bewegt er sich damit zugleich in den Bahnen der Ansichten, welche damals die Kreise der Schulaufsicht durchaus beherrschten und die ihren deutlichsten Ausdruck fanden in den vielgenannten drei preußischen Regulativen[2]) vom 1. bis 3. Oktober 1854. Mit bezug auf unsern Unterrichtsgegenstand bestimmen dieselben: „Da aller Unterricht auf Anschauung sich gründen und in derselben sowie im Denken und Sprechen üben soll, so ist in der einklassigen Elementarschule abgesonderter Unterricht im Anschauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle“.

Es war die Absicht, durch die Stiehlschen Regulative den Unterricht, der in seinen Zielen ein verständiges Maß vielfach überschritten hatte, der namentlich auch einer einseitigen Verstandesbildung sich vielfach unter Zurückdrängung des religiösen und patriotischen Elementes schuldig gemacht hatte, auf einfachere, aber wirklich lösbare Aufgaben zurückzuführen und der Erziehung wieder religiösen und vaterländischen Gehalt zu geben.

Dieser Gedanke, an und für sich wohlberechtigt, mußte erst dann Widerspruch erregen, als er auch durch Stiehl selbst eine schablonenhafte Anwendung fand, die die individuellen Verhältnisse der einzelnen Schulen nicht zu ihrem Rechte kommen ließ. So gingen denn die Regulative besonders scharf gegen

[1]) Vgl. Goltzsch, Einrichtung u. s. w., S. 61 ff.
[2]) Vgl. Schmids, Encyklopädie“ (2. Aufl.), Bd. VI, S. 366 ff.

den in den vorhergehenden Jahrzehnten mit besonderer Vorliebe gepflegten, aber häufig übertriebenen Realunterricht vor und schütteten hier das Kind mit dem Bade aus, indem sie den Realunterricht allein an das Lesebuch anknüpften. Es bedarf in der Gegenwart keines Beweises, daß dies eine ebenso einseitige und unberechtigte Auffassung war, wie die vorhergehende entgegengesetzte. Unter solchen Umständen war natürlich wenig Raum für einen gesonderten Anschauungsunterricht.

Auch die unter dem Minister Dr. Falk erlassenen, von Dr. K. Schneider bearbeiteten „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872" kennen keinen gesonderten Anschauungsunterricht. Unter I, 23 wird über die Übungen im mündlichen Ausdruck gesagt:

„Die Übungen im mündlichen Ausdrucke erfordern keinen abgesonderten Unterricht. Sie bereiten vielmehr den Schreib- und Leseunterricht vor und begleiten ihn auf seinen weiteren Stufen.

„Ihre Stoffe nehmen sie auf der Unterstufe von den einfachsten und den Kindern zumeist bekannten Gegenständen, auf der Mittelstufe von Gruppenbildern u. dgl., auf der oberen von den Sprachstücken des Lesebuches."

Der Fortschritt gegen die Regulative ist für unsern engeren Gegenstand darin zu finden, daß der Lehrer nicht mehr gezwungen ist, dem Unterrichte in den Realien allein den im Lesebuche gebotenen Stoff zugrunde zu legen. Die „Allgemeinen Bestimmungen" besagen hierüber in 31: „Beim Unterrichte in den Realien ist das Lesebuch zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes, welchen der Lehrer nach sorgfältiger Vorbereitung anschaulich und frei darzustellen hat, zu benutzen. In mehrklassigen Schulen können daneben besondere Leitfäden zur Anwendung kommen." Das wertvolle Neue liegt in dem Relativsatze des ersten Satzes und in dem zweiten Satze, welche die Schablone der Regulative durchbrechen, ohne zu Übertreibungen Anlaß zu geben.

Wir sehen an dieser Verordnung, welche das gegenwärtig — wenigstens in Preußen — Geltende zur Darstellung bringt, daß man die Schwächen der Regulative erkennen und doch auch einem gesonderten Anschauungsunterrichte abhold sein kann.

6. Der Anschauungsunterricht in der Gegenwart.

Nach Heraklits bekanntem Worte ist der Krieg der Vater aller Dinge. In der Geschichte der Geistesentwickelung tritt uns diese Wahrnehmung auf jedem Blatte entgegen. Durch die sich bekämpfenden Gegensätze wird die in der Mitte liegende Wahrheit erkannt. Ob wir die ganze Wahrheit auf unserm Gebiete schon besitzen, das ist freilich eine Frage, die sich nicht beantworten läßt; das aber ist unzweifelhaft, daß die Gegensätze stark gemildert sind, daß eine Verständigung über große Hauptfragen schon jetzt erreicht ist, wenn auch nicht geleugnet werden kann und soll, daß in Einzelheiten noch verschiedene Auffassungen erkennbar sind.

Als ein solches sicheres Ergebnis muß man vor allem bezeichnen die Anerkennung des Grundsatzes der Anschauung für allen Unterricht. Anschaulichkeit ist die erste Anforderung, die heutzutage an allen Unterricht der Volks- wie der höheren Schule gestellt wird. Zahlreiche Hilfsmittel desselben sind bis in das entlegenste Gebirgsdorf vorgedrungen. Es giebt wohl keine Schule, die nicht neben einigen Wandkarten eine Anzahl anderweitiger Abbildungen besäße. Der Fleiß der Lehrer hat häufig kleine Sammlungen von Naturalien, Pappmodellen u. s. w. zusammengebracht. Ja im mittleren Deutschland besitzt

manche einfache Dorfschule eine treffliche Sammlung plastischer Modelle der wichtigsten Pilze. Was hier in der Dorfschule in bescheidenstem Maßstabe vorhanden ist, das besitzen viele Städte in reichster Fülle. Schulbotanische Gärten, Schulmuseen mit trefflicher Ausstattung geben dem städtischen Lehrer die Möglichkeit an die Hand, dem Kinde Anschauungen zu vermitteln, die demselben sonst unzugänglich sein würden.

Ein weiteres Ergebnis ist wohl die Erkenntnis, daß die stoffliche und die formelle Seite des Unterrichtes nie von einander getrennt sein dürfen, oder daß Sach- und Sprachunterricht sich gegenseitig unterstützen und fördern müssen. Jeder Sachunterricht muß zugleich die Sprachbildung fördern, und jeder Fortschritt der Sprachbildung ist nicht denkbar ohne Erweiterung der Sachkenntnisse.

Auch darüber ist wohl allgemeine Einigung erzielt, daß von der häuslichen Bildung des Kindes zur schulmäßigen ein Übergang hergestellt werden muß. Manche wollen denselben erreichen durch den Kindergarten Fröbels. Es ist hier nicht der Ort, über den Wert dieser Einrichtung ein Urteil zu fällen. Mag man dazu auch, wie der Verfasser dieses Aufsatzes, sich im wesentlichen ablehnend verhalten, so muß doch die Wahrheit des Satzes zugegeben werden, daß der Übergang von der häuslichen Freiheit zum Schulzwange, vom Spiel zur Arbeit ein gewaltiger, vielleicht der größte im ganzen Menschenleben ist und daß ein zartes Hinüberleiten von einem zum andern eine der wichtigsten Aufgaben und eine der schwersten des Lehrers der Unterstufe ist. Es ist ein mißverständliches, aber in vielen Beziehungen wahres Wort, daß das Kind erst lernfähig gemacht werden müsse. Daß Anschauungsübungen, die das Kind gewöhnen, die Dinge nicht nur zu sehen, sondern zu betrachten, zu unterscheiden von anderen und über das so Gewonnene sich in einfachsten Formen zu äußern, hierfür unerläßlich sind, wird gewiß in der Gegenwart von niemand mehr geleugnet werden. Der Streit hat hier nur noch die Frage zum Gegenstande, wie weit sich solche Anschauungsübungen zeitlich erstrecken und welchen räumlichen Umfang sie umfassen sollen. Die Notwendigkeit ihres Daseins wird dagegen nirgends bestritten.

Nach dieser allgemeineren Feststellung des gesicherten Bestandes erübrigt es noch, einigen Hauptvertretern der verschiedenen Richtungen das Wort zu geben und so die feineren Unterschiede in den Ansichten der Gegenwart zur Darstellung zu bringen.

Als eine der bedeutsamsten Erscheinungen muß jedenfalls die gekrönte Preisschrift von

Karl Richter, Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln dargestellt (Leipzig 1869 und 1875), bezeichnet werden. Diese Schrift soll an erster Stelle besprochen werden, da nach ihr zwar der Anschauungsunterricht in Verbindung mit dem Schreib-Leseunterricht steht, aber zugleich als Stammunterricht angesehen werden muß.

Nach Richters Ansicht liegt die Aufgabe des Anschauungsunterrichtes der Hauptsache nach in der Bildung der Anschauung, in der Bildung der Sinne und in der Bildung der Sprache des Kindes; und da die erstere wieder in drei Teile zerfällt, so ergiebt sich folgende Gliederung des Ganzen:

a) Bildung der vorhandenen sinnlichen Anschauungen überhaupt;
b) Ergänzung und Erweiterung derselben (reale Bildung);
c) Bildung der sittlichen und religiösen Vorstellungen (Gemütsbildung);
d) Bildung der Sinne, und
e) Bildung der Sprache.

Um den ersten Zweck zu erreichen, hat der Anschauungsunterricht[1]) zunächst die dem Kreise der kindlichen Wahrnehmung entnommenen Gegenstände, welche um der Lebendigkeit und Frische der Auffassung willen, so weit als es thunlich ist, in natura sich vor den Augen der Kinder befinden, möglichst allseitig zu betrachten, in ihren unterscheidbaren Einzelheiten auseinanderzulegen, diese bestimmt und sicher auffassen, auf einander beziehen, sowie sprachlich richtig bezeichnen und hierauf wieder an der richtigen Stelle in das Gesamtbild eintragen zu lassen, so daß dieses in richtiger Gliederung seiner Teile und klarer Übersichtlichkeit hervortritt und dadurch das unbestimmte, verworrene Gesamtbild, welches das Kind schon vorher besaß, berichtigt und geklärt wird. Neben der so erlangten richtigen Auffassung der Dinge geht die Betrachtung ihrer Gegensätze, ihrer Ähnlichkeiten oder Unterschiede, ihrer Entstehung, ihres Stoffes u. s. w. her, soweit dies dem Bewußtsein und dem Erfahrungskreise des Kindes nahe liegt. Beginnt also der Unterricht auch von einzelnen Erscheinungen, so nimmt doch ihre Zusammenordnung die zweite Stelle ein.

Der Anschauungsunterricht muß aber weiter den Vorstellungskreis ergänzen und erweitern[2]), wenn auch nur innerhalb des dem Kinde wirklich erreichbaren Anschauungskreises. Richter wendet sich damit gegen diejenigen, die, wie Völter und Harder[3]), die Hauptaufgabe des Unterrichtes im Erwerb des Neuen und Fremden erblicken. Richter glaubt jedoch hierfür noch keine gesicherten Fundamente zu haben; er nimmt deshalb nur das Nahe und schon Bekannte auf, ordnet und ergänzt es.

Was die Bildung der Sinne betrifft, so lehnt Richter mit Recht die übertriebenen Forderungen Schlotterbecks[4]) ab und verweist sie in den Kindergarten. Er erklärt[5]): „Wenn die wichtigsten und notwendigsten jener Übungen zur Ausbildung des Gesichts, des Gehörs und Getastes (unter Weglassung der Ausbildung des Geschmacks und Geruchs) zur Unterscheidung der Farben und ihrer Nuancen, zur Auffassung der Größen-, Gestalten- und Lagenverhältnisse der Dinge u. s. f. ihre geeignete Stelle im Anschauungsunterrichte finden; wenn dieser die Kinder gewöhnt, die der Betrachtung und Besprechung vorliegenden Dinge scharf und genau zu sehen, und wo sich die Gelegenheit bietet, scharf zu hören, genau zu fühlen: so bietet die Schule gewiß, was sie bieten kann".

Wenn Richter auch nicht in der Sprachbildung[6]) den eigentlichen Zweck des Anschauungsunterrichtes erblickt, so wendet er doch derselben besondere Aufmerksamkeit zu, weil dieselbe in die Menschenwelt einführt, die Möglichkeit eines vielseitigen Empfangens und Gebens gewährt und die Kinder befähigt, sich die geistigen Errungenschaften der Menschheit anzueignen. Der Anschauungsunterricht verdeutlicht und erweitert den Sprachschatz, erzieht zum richtigen Sprechen. Richter warnt dabei aufs ernstlichste vor den reinen Denk- und Sprechübungen, die schon an ihrer Stelle erwähnt sind (Türk, Graßmann, Wurst).

Aber nicht nur die Natur, auch das Menschenleben soll angeschaut werden; so entstehen ethische Vorstellungen, die aber nicht als religiöse Abstraktionen

---

[1]) Vgl. S. 62 des Richterschen Werkes.
[2]) S. 73.
[3]) „Handbuch für den Anschauungsunterricht." (Altona 1863.)
[4]) Schlotterbeck, Sinnenbildung. (Glogau, Flemming, 1860.)
[5]) S. 89. Man vergleiche überhaupt den ganzen vortrefflichen § 9: „Sinnenbildung".
[6]) S. 90.

auftreten, sondern in kleinen Erzählungen, poetischen Stoffen unwillkürlich religiöse Vorstellungen erzeugen. Hierbei soll jedoch das Sittlich-Religiöse ebenso wenig geflissentlich in den Vordergrund gerückt werden, als das Sprachliche oder das Reale. Richter verwirft dabei die biblischen Geschichten, weil ihr Inhalt dem Anschauungskreise der Kinder zu fern liege und ihre Sprache zu schwer sei. Letztere Gefahr ließe sich nun leicht vermeiden, wenn man, soweit dies nötig ist, sich von der biblischen Sprache frei macht; und ob die den Kindern doch wohl aus dem Elternhause vertraute Weihnachtsgeschichte ihnen inhaltlich so fern liegt, ist doch fraglich. Auch die von Richter stark angegriffene „Geschichte der Patriarchen" läßt sich wohl in einer Weise behandeln, daß das den Kindern Fremdartige zurücktritt hinter den allgemein verständlichen Zügen einer Familiengeschichte.

Dieser so in seinen Zielen festgestellte Unterricht hat zum Gegenstand die dem Kinde in der Hauptsache bereits bekannten Stoffe. Dies sind zunächst Gegenstände der heimischen Natur, dann die Erscheinungen derselben, wie Dampf, Regen, Schnee u. s. w. Erst in zweiter Linie stehen Kunstprodukte und sind wesentlich untergeordnet den Anschauungen aus der Natur.

Ohne alle Übungen in ein strenges System zu zwängen, verlangt Richter doch planvolle Ordnung, die etwa die Jahreszeiten zum Rahmen hat.

Was nun die Stellung des Anschauungsunterrichtes betrifft, so warnt Richter vor allem davor, einzelne Seiten desselben als besonders wichtig herauszuheben, weil dadurch der Unterricht ein isolierter werde, seine zentrale Stellung verliere. Es soll eben der Anschauungsunterricht die Gesamtheit des Unterrichtes auf der untersten Stufe umfassen, die ihren Abschluß etwa mit dem Ende des zweiten Schuljahres, mit der erlangten Lesefertigkeit erreicht.

Richter stimmt also in der Stellung, die er unserm Gegenstande giebt, im wesentlichen mit den sonst von ihm so heftig bekämpften Freunden der preußischen Regulative überein, die gleich ihm den Anschauungsunterricht nicht verwerfen, sondern nur seine isolierte Stellung. Er weist auf Goltzsch[1]) hin, der, wie schon oben erwähnt, dem Anschauungsunterrichte auf der untersten Stufe seine Berechtigung zugesteht, „aber nicht als einem durch die ganze Schulzeit fortzuführenden selbständigen Unterrichtsgegenstande, sondern eben nur als Grundlage und Vorübung zum eigentlichen Leseunterrichte, zu dem durch das Regulativ geforderten, an das Schullesebuch sich anschließenden Sach- und Sprachunterricht".

Es ist dies eine höchst beachtenswerte Annäherung der Freunde und Feinde der Regulative, der Bewunderer und Gegner der Diesterwegschen Richtung. Noch in einer andern Beziehung findet sich ein solcher bemerkenswerter Ausgleich beider Richtungen, wenn Richter mit Bormann[2]) übereinstimmt in der Festsetzung der Grenze unseres Unterrichtes. Bormann verlangt, daß der Anschauungsunterricht aufhören soll, „sobald das Kind durch gewonnene Lesefertigkeit imstande ist, Sach- und Sprachunterricht aus dem Lesebuche selbst und im unmittelbaren Anschluß an dasselbe zu empfangen".

Richter hat also etwa folgende Ansicht: Der Anschauungsunterricht soll den Übergang vom Hause zur Schule bilden, er soll aber zugleich aufs engste mit dem reinen Schreib-Leseunterrichte verbunden sein, der nach bestimmten Zeichenübungen schon so früh seinen Anfang nehmen kann, daß, wie erwähnt, am Ende des zweiten Schuljahres Lesefertigkeit und Schreibfertigkeit erlangt ist. Fibel

---

[1]) Goltzsch, Einrichtungs- und Lehrplan.
[2]) Bormann, Schulkunde, Bd. II, S. 19.

und Lesebuch müssen mit sorgsamster Rücksicht auf diesen planvoll geordneten Anschauungsunterricht verfaßt sein, damit so der „verbundene Anschauungs-, Schreib- und Leseunterricht" erteilt werden kann. Die Besonderheit der Anschauung Richters besteht darin, daß der Anschauungsunterricht dem Schreiben und Lesen gegenüber in der Elementarklasse das Regiment führt.

Damit wendet sich Richter gegen eine viel verbreitete Schule, die zwar auch einen verbundenen Anschauungs-, Schreib- und Leseunterricht will, aber in demselben dem Schreib- und Leseunterrichte das Regiment überläßt und den Anschauungsunterricht in eine mehr dienende Stellung rückt. Der Begründer dieser Schule ist der verdiente Leipziger Schuldirektor

Dr. Karl Vogel (1795—1862)[1]).

Wie Richter es forderte, hatte sich unter den praktischen Schulmännern der Gedanke mehr und mehr Bahn gebrochen, daß der Unterricht der Elementarklasse möglichst einheitlich gestaltet werden müsse, daß eine beständige Wechselwirkung der einzelnen Unterrichtsgegenstände auf einander ausgeübt und somit der gefährlichen, weil verwirrenden Zersplitterung gewehrt werde. Nur der Rechenunterricht leistete diesem Bemühen erfolgreichen Widerstand. Denn wenn die Zillersche Schule den Stoff für das Rechnen ebenfalls dem einzelnen Märchen u. s. w. entnehmen will, so ist das doch eine rein äußerliche Anknüpfung, die nicht über die Zahlenverhältnisse selbst Aufschluß gewähren kann, und der praktische Lehrer wird, wenn er Fertigkeit im Rechnen erreichen will, sehr bald zu Übungen schreiten müssen, die mit der besprochenen Geschichte nichts mehr zu thun haben. Von diesem Stoffe also abgesehen, wird in der Gegenwart jedermann zugeben, daß der Unterricht der Elementarklasse ein durchaus einheitlicher nicht nur sein kann, sondern auch sein soll. Bei Richter scheint dieser Gedanke aber nicht durchgeführt. Zwischen seinem Anschauungs- und seinem Schreib-Leseunterrichte besteht thatsächlich keine Verbindung. Eine solche hergestellt zu haben, ist das unzweifelhafte Verdienst Vogels und seiner Normalwörtermethode.

Schon vor Vogel hatte Graffunder[2]), Schulrat in Erfurt, einen ähnlichen Gedanken erwogen. Im Anschluß an Jakotots Methode, die namentlich durch Karl Seltsam in Deutschland, besonders in Schlesien, Verbreitung fand, wollte Graffunder dem Unterrichte einfache Sätze zugrunde legen. Bald mußte man erkennen, daß die praktische Durchführung dieses Gedankens erhebliche Schwierigkeiten bietet, weil es sehr schwer ist, Sätze zu finden, bei denen die Sprechschwierigkeit Hand in Hand geht mit der Schreibschwierigkeit. Es war unvermeidlich, daß manche derartige Sätze Abstracta enthielten, die dem didaktischen Gesetze: „Gehe vom Konkreten aus!" nicht entsprechen. Wenn nun auch schon durch das Auflösen solcher Sätze reichlicher Stoff zu Sprechübungen gegeben war, so fehlten doch häufig die den Kindern naturgemäßen Anschauungsübungen. Der Normalsatz: „Alma malt" bietet doch keinen Stoff zu der Anschauung.

Dies ist dagegen der Fall bei den konkreten Hauptwörtern. Mit diesen beginnt deshalb Vogel. Dieser Ordnung fehlt es auch nicht an psychologischer Begründung. Denn denselben Weg geht die Sprachbildung des Kindes überhaupt. Es beginnt mit der Benennung von geschauten Objekten. Ja sogar seine ersten Sätze bildet es nur aus Hauptwörtern, die erst später durch Formwörter ver-

---

[1]) Über die Vogelsche Methode und ihre Litteratur vergleiche man S. 110 ff. dieses Bandes.
[2]) Vgl. S. 109 dieses Bandes.

bunden werden. So ist es also auch psychologisch richtig, von konkreten Hauptwörtern auszugehen. Der Gang des Unterrichtes ist nun folgender:

Ein Gegenstand wird möglichst in natura vorgezeigt und besprochen; er wird benannt und der Name als Ganzes den Kindern vorgeschrieben. Diese schreiben ihn ebenso in wiederholten Übungen nach. Dann wird das Wort in seine Laute zerlegt und diese geübt, schließlich das Wort gelesen. Für uns genügt diese kurze Angabe des Ganges. Das Genauere findet sich in der Geschichte des Lese- bzw. Schreibunterrichtes.

Für eine Geschichte des Anschauungsunterrichtes ist die Hauptfrage: Nach welchem Grundsatze werden die Wörter gewählt? Die Antwort lautet: Die Normalwörter werden gewählt in Rücksicht auf den Schreib-Leseunterricht. „Somit erscheint dieser als der Herrscher, der Anschauungsunterricht als der Diener", sagt Richter. Doch ist das ein falsches Bild, richtiger wäre das Bild von zwei Freunden, von denen bei gemeinsamer Wanderung nach einem Ziele der stärkere seinen Schritt regelt nach den Kräften des schwächeren. Können wir den letzteren darum als den Herrscher bezeichnen? Doch verlassen wir das Bild, das ja doch immer hinkt. Richter macht der Vogelschen Methode den Vorwurf, daß der durch die Rücksicht auf das Schreiben auferlegte Zwang dem Anschauungsunterrichte die Möglichkeit eines an die Vorstellungen des Kindes sich anschmiegenden Ganges raube. Ist das eine Wahrheit, so wäre allerdings der Vorteil der Normalwörtermethode durch diesen Nachteil so ziemlich aufgehoben, ja vielleicht übertroffen. Zum Glück ist es nicht ganz so schlimm, denn eine größere Fülle von brauchbaren Wörtern erlaubt dem Methodiker, eine seinen Wünschen für den Anschauungsunterricht angemessene Auswahl zu treffen. Dies wird um so eher möglich sein, da ja auch Richter zugiebt, daß die Gegenstände des Unterrichtes und ihre Reihenfolge nicht unbedingt festgelegt werden können; macht er doch selbst inbezug auf letztere nur den Vorschlag, nicht das Gesetz, den Gang der Jahreszeiten, zu wählen. Die Bedenken Richters gegen die Normalwörtermethode dürften also vom Standpunkte des Anschauungsunterrichtes aus wohl zum Schweigen zu bringen sein; denn von einer ganz andern Seite kommt der Einwurf, ob es für die Kinder nicht technisch zu schwer sei, gleich das Schreiben mit ganzen Wörtern zu beginnen, ob es nicht rätlicher sei, erst die Bestandteile der Wörter, die Buchstaben, zu schreiben und diese dann zusammenzusetzen. Es ist hier nicht der Ort, diese Frage zu entscheiden; nur darauf sei hingewiesen, daß thatsächlich mit dieser Methode sehr viele Kinder schreiben lernen und dazu nicht mehr Zeit oder Kraft aufgewendet wird, als bei anderer Methode des Schreibunterrichtes.

Ein letzter Einwurf Richters gegen Vogels Art ist, wie er selbst erwähnt, schon durch die spätere Fortbildung der Vogelschen Methode beseitigt, nämlich der Umstand, daß sofort ohne jede Vorübung mit dem Schreiben und Lesen begonnen wurde.

Als Schüler Vogels sind noch zu nennen namentlich Klauwell, der in und für Sachsen gewirkt hat, und Böhme, der eine ähnliche Bedeutung für Preußen gewann. Sind diese Männer im wesentlichen in den Bahnen ihres Meisters gewandelt, so muß von zwei anderen Männern, die gemeinsam gearbeitet haben, gesagt werden, daß sie die Methode fortgebildet haben; es sind dies

Dr. Kehr und G. Schlimbach[1]).

---

[1]) Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach seiner historischen Entwickelung

Kehr legt dem Unterrichte folgende Normalwörter zugrunde: 1) der Fisch; 2) die Uhr; 3) die Mühle; 4) das Ei; 5) das Rotkehlchen; 6) die Kuh; 7) das Schaf; 8) der Ast; 9) der Tisch; 10) der Uhu; 11) der Ofen; 12) die Sichel; 13) das Haus; 14) der Esel; 15) der Igel; 16) die Leiter; 17) die Gans; 18) die Feder; 19) der Mond; 20) der Baum; 21) das Kreuz; 22) die Vögel; 23) die Nelke; 24) die Rübe; 25) der Jäger; 26) die Mäuse; 27) der Wagen; 28) das Schwein; 29) die Raupe; 30) der Pudel; 31) das Pferd; 32) die Zange; 33) der Schrank; 34) der Maikäfer; 35) die Beere; 36) die Ziege; 37) der Hahn; 38) das Thor; 39) die Sonne; 40) die Kette; 41) die Katze; 42) die Schnecke; 43) der Löffel; 44) das Faß; 45) die Axt; 46) der Epheu; 47) der Quirl.

Der Gang des Unterrichtes, der sich an diese Wörter anschließt, ist in der schon erwähnten Schrift Dr. Kehrs: „Der deutsche Sprachunterricht" genau dargelegt. Dem Unterrichte gehen durch einige Wochen Vorübungen voraus, die die Kinder an das Schulleben und an ein ordentliches Sprechen gewöhnen sollen. Die Dauer derselben bestimmt sich ganz nach dem Bildungsstande der Kinder. Daran schließen sich durch einige Wochen Besprechungen der sieben ersten Wörter und sprachliche Zerlegungen leichter Wörter, die in der Besprechung vorgekommen sind. Der Gegenstand selbst wird möglichst in natura, sonst im Bilde gezeigt, genau betrachtet, vielleicht auch nachgezeichnet; doch legt Kehr hierauf schon aus praktischen Gründen nicht allzu viel Gewicht. Dagegen werden Vorübungen zum Schreiben mit dem Anschauungsunterrichte verbunden und hierbei schon nicht nur auf Klarheit der Vorstellung der einzelnen Linien, sondern auch auf Deutlichkeit mit peinlicher Sorgfalt gehalten. Bis jetzt heißt das Schreiben „Malen". Es sind Fäden, das Ei u. dgl., was das Kind zeichnet.

Erst mit dem achten Worte (Ast) beginnt das Schreiben und Lesen. Nun ist der Anschauungsunterricht aufs engste verbunden mit dem Schreib-Leseunterricht. Zur Belebung des Unterrichtes und um die für die Kinder so nötige und wertvolle Abwechselung zu verschaffen, werden einfache Körperbewegungen geübt; eine eingeflochtene Erzählung, Betrachtung eines Bildes [1]), ein Gedichtchen, Rätsel, Gesang eines leichten Liedchens geben dem Unterrichte Leben und erhalten die Kinder frisch. Ist selbstverständlich inbezug auf diese Beigaben dem Lehrer eine gewisse Freiheit zu lassen, so bilden die in der einzelnen Fibel gegebenen Normalwörter den Faden, der vor Abschweifungen bewahrt.

Eine andere Frage ist aber die, ob die von Kehr angewendeten Normalwörter die geeigneten sind. Schon Richter weist darauf hin — und des Gegners Lob gilt doppelt —, daß Kehr hierin einen Fortschritt gegen seine Vorgänger bilde, da die Wörter zum größeren Teil (28) Gegenstände der Natur darstellen, die ja dem Geistesleben der Kinder besonders wertvoll sind; die anderen (19)

---

und in theoretisch-praktischer Darstellung. Eine Methodik des sprachlichen Elementarunterrichtes von C. Kehr und G. Schlimbach. (Gotha, Thienemann.)

In kürzerer Fassung findet sich die Methode Dr. Kehrs auch dargelegt in: „Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser u. s. w. für Volksschulen von Dr. C. Kehr." (Gotha, Thienemann.)

Die praktische Anwendung ist dargestellt in: „Der Anschauungsunterricht für Haus und Schule auf Grundlage der Hey-Speckterschen Fabeln. Herausgegeben von Dr. C. Kehr. (Gotha, Perthes.)

[1]) Wilh. Pfeiffers „Bilder für den Anschauungsunterricht aus den Hey-Speckterschen Fabeln" (Gotha, Perthes), vier Lieferungen zu je 6 Mark, sind sehr zu empfehlen.

benennen lauter solche Kunsterzeugnisse, die jedem Kinde schon vorgekommen sind. Also ist Richters Forderung erfüllt, daß nichts Unbekanntes behandelt werden soll. Mag nun auch im einzelnen Falle das eine Wort durch ein anderes ersetzt werden, das wird man zugeben müssen, daß die Auswahl der Wörter sich in der rechten Richtung bewegt hat; und das ist jedenfalls die Hauptsache.

Von nicht geringerer Wichtigkeit ist aber, daß Kehr Vorübungen vorausgehen läßt, die geeignet sind, die Bedenken zu entkräften, die man gegen das Schreiben ganzer Wörter geäußert hat. Die kleinen Zeichenübungen haben schon der Hand eine Sicherheit gegeben, wie sie das Kind sich bei anderer Methode des Schreibens durch die ersten Buchstaben erwirbt.

Mehr als dies alles muß uns die Frage interessieren, ob bei Kehr der Zweck des Anschauungsunterrichtes erreicht wird. Es ist mir unzweifelhaft, daß diese Frage mit Ja beantwortet werden wird.

Im Anschauungsunterrichte soll das Kind vor allem angeleitet werden, nicht nur zu sehen, sondern anzuschauen, das Angeschaute zum geistigen Eigentume zu gestalten und von seiner Anschauung durch Sprache und Schrift Kunde zu geben. Zu dem allen ist der von Kehr vorgeschlagene Gang des Unterrichtes sehr wohl geeignet. Es ist hier Ernst gemacht mit dem Worte, daß die Anschauung nicht ein Unterrichtsgegenstand, sondern ein Unterrichtsgrundsatz sei, und es ist unzweifelhaft, daß unserm Gegenstande damit eine größere Ehre zuteil wird, als wenn die Anschauung nur ein Genosse zahlreicher anderer Unterrichtsgegenstände sein soll. Mag jedoch auch in manchen Schulen noch ein gesonderter Anschauungsunterricht erteilt werden, so wird doch wohl kein Methodiker der Gegenwart noch die Berechtigung solcher Einrichtung anerkennen, und auch die höhere Schulaufsicht steht — man vergleiche die „Allgemeinen Bestimmungen für Preußen" — durchaus auf dem Standpunkte, daß sie die Anschauung als einen Unterrichtsgrundsatz, nicht als einen Unterrichtsgegenstand ansieht. Ist aber dies der Fall, so beherrscht die Anschauung nicht ein engbegrenztes Gebiet, sondern sie erstreckt sich auf den gesamten Unterricht, sie macht ihre Ansprüche nicht nur geltend im naturkundlichen und mathematischen Unterrichte, sondern ebensowohl im historischen, sprachlichen und religiösen. Das wird noch auf lange Zeit, vielleicht für immer ein fruchtreiches Feld für die Arbeit des theoretisch gründlich gebildeten Praktikers sein, immer neue Mittel und Wege nachzuweisen, das Geistige durch Vermittelung des Sinnlichen dem Geiste des Kindes nahezubringen, geistige Erkenntnis durch Anschauung zu schaffen. Einige der neueren Zeit angehörige Versuche dieser Art mögen Fingerzeige und Anregung für diese weitere Zukunftsarbeit geben.

7. Anwendung des Grundsatzes der Anschauung.

Von den Naturwissenschaften hatte die Pädagogik den Grundsatz der Anschauung erhalten, in ihnen mußte derselbe auch naturgemäß zuerst zur Anwendung kommen. Aber nur langsam und ganz allmählich haben sich die Naturwissenschaften ihre Stellung erobert, oder vielleicht richtiger: noch jetzt kämpfen sie um dieselbe. Wohl bricht sich seit Comenius die Erkenntnis Bahn, daß nicht nur die Betrachtung des Geschehenen, sondern auch die des Seienden ein Teil der Bildung sei; aber wie zaghaft trat man und tritt man noch jetzt an die Ausführung! A. H. Francke verwendet zwar einzelne Rekreations-

stunden auf die Realien, ja er schickt sogar seine Schüler unter Leitung ihres Lehrers aus zum Sammeln und Beobachten der Pflanzen, aber es steht zu befürchten, daß die Betrachtung der Pflanzen sich auf rein äußerliche Dinge beschränkte, auf Nutzen und Schaden oder einiges Auffallende in der Form, bestenfalls auf mechanische Einprägung einer Anzahl Namen. Erst seit Linné die zerstreuten Thatsachen nach bestimmten Gesetzen zu ordnen begonnen und so ein wissenschaftlich begründetes System der Pflanzenkunde geschaffen hatte, kam auch in den schulmäßigen Betrieb dieses Unterrichtsgegenstandes neues Leben. Aber noch zu wenig gewöhnt, im Unterrichte den Weg der induktiven Forschung einzuschlagen, ging man vom System aus, stieg hinab zu den einzelnen Pflanzen und glaubte große Erfolge errungen zu haben, wenn man den Schüler zum Bestimmen der Pflanzen anleitete.

Ganz abgesehen davon, daß diese Bestimmungen meist nur unter bestimmten Bedingungen gelangen, die der Lehrer erst geschaffen hatte, was war überhaupt für die geistige Entwickelung des Schülers damit gewonnen, wenn er wußte, welcher Klasse eine Pflanze angehöre? Er hatte damit bestenfalls etwas über die Art der Fortpflanzung erfahren, eine Vorstellung von der ganzen Pflanze hatte er damit nicht erhalten. War so die Ausbeute eine sehr geringe, so lockte doch der Gegenstand immer wieder aufs neue; denn nächst dem Tiere ist für das Kind nichts so interessant, als die Pflanze; nicht nur die Annehmlichkeiten, die sie der Zunge bietet, reizt das Kind, auch der Duft der Blüte, die Schönheit der Farbe lockt es unwiderstehlich an. Der in jedem Menschen schlummernde Zug zum Schönen findet in der Betrachtung der Blume, des Strauches, des Waldes seine erste Befriedigung. Man achte nur auf das Aufleuchten im Auge unserer Kinder, wenn der Lehrer einen blühenden Zweig mit in die Schule bringt, und man höre, wie dringend und sehnsüchtig arme Stadtkinder, und nicht nur Mädchen, um einen Blütenzweig der Syringe oder eine Rose bitten.

So mußte der Lehrer immer und immer wieder auf die Pflanze als einen besonders geeigneten Gegenstand der Anschauung hingewiesen werden, und selbst Lehrer, welche den Anschauungsunterricht zu einer rein formalistischen Entwickelung der Sprechfertigkeit verwendeten, entnahmen gern den Stoff ihrer Gespräche der Botanik. Aber nicht nur im ersten Anschauungsunterrichte eroberten die beschreibenden Naturwissenschaften ihr Plätzchen, sie drangen auch in den weiteren Unterricht aller Schulen ein, der höheren wie der niederen. Mochten auch in den letzteren durch Bestimmungen wie die preußischen Regulative die Systeme zurückgedrängt werden, so war man doch in den höheren Schulen um so mehr geneigt, der wissenschaftlichen Gliederung einen übermäßigen Raum zu gönnen. Allmählich erwuchs aber auch hier die Überzeugung, daß der Unterricht ebenso wie die Wissenschaft von der Beobachtung der Einzelwesen ausgehen und erst auf einer abschließenden Stufe eine ganz allgemeine Einführung in das System erfolgen dürfe. In diesem Falle konnte auch nicht mehr von einer auch nur annähernden Vollständigkeit die Rede sein. Wie nun in der Gegenwart der Unterricht in der Botanik sich in den höheren Schulen gestaltet hat, das wollen wir im Nachstehenden auf Grund einer soeben erschienenen Abhandlung von Schickhelm[1]) näher betrachten. Hat auch Schickhelm zunächst den Unterricht in der Botanik an Gymnasien (von Sexta bis Tertia) im Auge, so läßt sich das meiste doch

---

[1]) Sammlung pädagogischer Abhandlungen von Frick und Meier: I. Fr. Schickhelm, Die Methode des Anschauungsunterrichtes auf psychologischer Grundlage durchgeführt an der Botanik. (Halle, Buchhandlung des Waisenhauses, 1889.)

auch in anderen Lehranstalten, vielfach selbst in der Volksschule, wenigstens in der städtischen, verwerten, da das Alter das gleiche und die geistige Verschiedenheit der Kinder im gleichen Alter nicht sehr bedeutend ist, auch die Vorbedingungen für das Verständnis dieser Dinge bei dem Gymnasiasten nicht wesentlich günstiger liegen als beim Schüler einer Bürgerschule. Nachstehend geben wir einen kurzen Auszug aus der Abhandlung, zu deren Studium wir dadurch anregen möchten:

„Es giebt noch keine allgemein feststehende Methode des botanischen Unterrichtes, sie muß erst auf dem Wege fortschreitender Praxis gewonnen werden. Als Prüfstein für die Methode kann nicht das Maß der gewonnenen Kenntnisse gelten. Denn Geistesbildung ist kein Additionsexempel. Nicht auf die Summe der Kenntnisse kommt es an, sondern auf die Art und Weise, in welcher die Kenntnisse dem Geiste geboten, von ihm aufgenommen und verarbeitet worden sind, welche Förderung der gesamte geistige Zustand durch ihre Aufnahme erfahren hat. Nur die Psychologie liefert das Maß, nach welchem die Methode geprüft werden kann.

„Daß die Methode des Unterrichtes in der Botanik von der in der Zoologie verschieden ist, ist bekannt, doch ist für die Gesamtdisziplin der Unterricht in der Botanik der typische. Denn er bietet in vorzüglicher Weise das Material, um den Sinn in der Auffassung der Erscheinungen zu üben, das Gesehene sprachlich und graphisch wiederzugeben und zugleich zu richtigem Urteil und Schluß zu verbinden. Das kleinste Pflänzchen bietet solchen Stoff. Einfache Verhältnisse walten im Bau vor, so daß ihr Auffassen und Darstellen selbst dem jugendlichen Anfänger nicht schwer fällt. Der Unterricht in der Botanik wird daher von der Auffassung und Beschreibung dieser einfachsten Gesetzmäßigkeiten der Form seinen Ausgang zu nehmen haben. Bei der Zoologie muß die Beschreibung an die Biologie anknüpfen; dadurch kommt neben der zergliedernden Beobachtung die spekulative Seite mit einem Vorwiegen der kombinierenden Phantasie zur Geltung. Deshalb beginnt der naturkundliche Unterricht mit der Botanik, an die sich im Winterhalbjahre die Zoologie anschließt.

„Das Material des botanischen Unterrichtes besteht in Anschauungen, deren Inhalt durch die Sprache in begriffliche Form übertragen werden soll. Der botanische Unterricht beginnt daher mit der Anschauung, bearbeitet diese und entwickelt aus ihr den Begriff heraus. Wie ist nun diese Anschauung zu wählen, wie zu behandeln? Scharf lassen sich diese beiden Fragen nicht trennen, weil eine die andere bestimmt. Ein Grundsatz der Pädagogik fordert Anknüpfung an Bekanntes. Aber das Bekanntsein allein genügt nicht, der Gegenstand der Anschauung muß auch so einfache Formen aufweisen, daß sie der Fassungskraft des Kindes entsprechen. Die Auswahl wird weiter durch Ort und Zeit bedingt. Für den Anfang bedarf man jedenfalls eine in Blüte stehende Art, schon um der kindlichen Freude willen, die oft erziehlich wichtiger ist als langes Dozieren[1]). Doch ist nicht die Blüte allein zu betrachten, sondern vollständige Pflanzenexemplare sind die Anschauungsobjekte; durch Bearbeitung der Teilanschauung ist dann die Apperception des Ganzen zu bewerkstelligen. Der Unterricht soll die Beschreibung der Pflanze liefern. Dazu ist es nötig, daß der Schüler den betreffenden Teil der Pflanze mit dem Finger bezeichnet und der Lehrer darauf mit aller Sorgfalt achtet, daß die von ihm bezeichnete Teilanschauung genau aufgefaßt werde. Ist so Einigung zwischen Lehrer und Schüler erreicht über den Gegenstand der Beobachtung, so

---

[1]) Durch Hinweise auf solche das Gefühl und die Phantasie der Kinder mit heranziehende Momente zeichnet sich der geschickt gearbeitete „Leitfaden für den Unterricht in der Botanik" von Chr. Wächter (Altona 1889) aus.

kommt nun die schwierigere Einführung der Beobachtung in den Blickpunkt des Bewußtseins, ihre Assimilation durch frühere ähnliche Vorstellungen. Das Material dazu ist reichlich vorhanden, wenn der Lehrer nur nicht verschmäht, dasselbe aufzusuchen und zu benutzen. Um es zu ermitteln, soll der Lehrer gleich in den ersten Stunden seine Schüler ins Freie führen, um im Gespräch über das Gesehene ihren Erfahrungskreis kennen zu lernen. Auch im Bekannten giebt es dann viel zu ordnen und aufzuklären. Die Begriffe werden dabei durch Messungen fixiert, mit Zuhilfenahme von Maßstab und Zirkel. Die so gefundene Teilanschauung wird durch Zeichnen fixiert; das Resultat einer sich so entwickelnden Vorstellungsreihe ist das Gesamtbild. Da der Schüler nicht nur selbst sehen, sondern selbst finden soll, so ist die Unterrichtsform anfangs durchaus eine fragende, das Beobachtete wird in eine kurze Beschreibung zusammengefaßt, und die Gesetze ergeben sich auf Grund von Induktionen. Erst auf der oberen Stufe (bei historischen oder kulturhistorischen Schilderungen) wird ein Vortrag des Lehrers nötig.

Die Zahl der durchzunehmenden Spezies ist keine große: 16 bis 20 im ersten Halbjahr. Die Pflanzenindividuen sind dabei unter einander zu vergleichen, weil nur so die Entwickelung von Begriffen möglich ist. Um diese Unterschiede recht deutlich zu machen, empfiehlt sich die Anwendung von Blütenformeln: K (Kelch), B (Blumenkrone), S (Staubblatt), F (Fruchtblatt), und die Aufzeichnung von Blütendiagrammen auf Grund der Formel. Die Entwickelung von Formel und Diagramm bildet den Abschluß der Beschreibung. Da die deutschen Namen nicht allgemein genug sind (wie dies in der Zoologie der Fall ist), muß man leider die dem Anfänger schwierigen lateinischen Namen in Gebrauch nehmen; auch schon deshalb wird man nicht viele Pflanzen heranziehen, eine eingehende Kenntnis selbst von der örtlichen Flora ist nicht zu verlangen.

Das Ergebnis dieser Arbeit ist, daß etwa 15 Arten eingehend beschrieben, insbesondere die Form der Blüte durch Diagramm und Blütenformel gefestigt, durch vielseitigen Vergleich der Unterrichtsstoff in Reihen gegliedert ist, die sich unter einander vielfach kreuzen und stützen und so dem Ganzen Einheit und Festigkeit verleihen."

Auf Grund dieser Thatsachen erwächst auf der nächsten Stufe der Familienbegriff; behufs Ausbaues eines Systems ist dann das durchgenommene Pflanzenmaterial in Familien zusammenzufassen. Wie das geschieht, wolle man aus der interessanten Schrift Schickhelms selbst entnehmen, sowie auch dessen Stellung zu dem von Möbius bzw. Junge ausgeführten bestechenden Gedanken der Lebensgemeinschaften außerhalb unseres Gebietes liegt. Für uns kam es nur darauf an, an einem engbegrenzten Stoffe die Art des anschaulichen Unterrichtes zu zeigen.

Versuchen wir das Gleiche an einem der unmittelbaren Anschauung schon weniger leicht zugänglichen Stoffe, so dürfte der Übergang zu dem spekulativen Wissen am leichtesten gegeben sein in der Chemie. Die Chemie ist eine Naturwissenschaft, aber eine beobachtende im Vergleich zu den beschreibenden. Die letzteren — Botanik, Zoologie, Mineralogie u. s. w. — richten ihr Hauptaugenmerk auf das Beharrende, Unveränderliche und nur nebenbei auf die erkennbaren Veränderungen durch ein Wachstum u. dgl. Die beobachtenden Naturwissenschaften, wie Physik und Chemie, haben es in erster Linie mit den Veränderungen zu thun, die unter gewissen Bedingungen eintreten. Physik und Chemie aber unterscheiden sich wesentlich dadurch, daß die physikalischen Veränderungen unmittelbar sinnlich wahrgenommen werden können — selbst die Schwingungsverhältnisse der Töne können ja gesehen werden —, die chemischen

Veränderungen dagegen nur auf dem Wege der Spekulation erkannt werden; die wirklich geschehenen Veränderungen bei Mischung und Auflösung hat kein Auge gesehen und wird wahrscheinlich nie ein Auge sehen. Auf der andern Seite sind dagegen die Stoffe, an denen sich die Veränderungen vollziehen, sinnlich wahrnehmbar und bleiben es auch nach denselben. So nimmt die Chemie eine Art Mittelstellung ein zwischen der rein beobachtenden und der verstandesmäßig schließenden Erkenntnis.

Wie läßt sich nun ein solcher Unterricht, der seine Ziele erst durch Schlüsse erreicht, wirklich anschaulich erteilen?

Die Antwort auf diese Frage mag uns Prof. Dr. Rudolf Arendt[1]) geben.

In der Einleitung des unten angeführten Werkes spricht er sich über seine Methode etwa folgendermaßen aus:

Nachdem Arendt gezeigt hat[2]), daß „wir eine Menge chemischer Vorgänge täglich sehen, ohne sie zu verstehen, z. B. das Welken der Blätter, das Rosten des Metalls u. dgl.“, kommt er zu dem Schlusse: „Die chemischen Prozesse, welche diesen physikalischen Veränderungen zugrunde liegen, bleiben unserm Blicke völlig verschlossen, und selbst der nüchternste und aufmerksamste Beobachter wird daraus auch nicht eine einzige Vorstellung gewinnen können, welche einer chemischen Betrachtung der Naturvorgänge irgendwie als Basis dienen könne.

„Dem Unterrichte erwächst hierdurch, wenn er diese Mangelhaftigkeit unseres Anschauungsvermögens inbezug auf die chemischen Erscheinungen ergänzen will, eine eigenartige Aufgabe. Da er nämlich bei den ersten Schritten tabula rasa findet, ist er genötigt, von vornherein seine Zuflucht zum Experiment zu nehmen, und auch dieses allein führt noch nicht zum Ziele; denn selbst beim einfachsten Experiment wird die Anschauung des Vorganges nur durch eine gleichzeitige Verstandesoperation, durch einen Schluß gewonnen. Z. B.: Beim Erhitzen von Soda entweichen Dämpfe, welche sich zu Wasser verdichten. Der Schluß, der hier die Anschauung vermittelt, heißt: Weil aus den Sodakrystallen Wasser ausgetrieben werden konnte, so muß in ihnen Wasser enthalten gewesen sein. Sodakrystalle sind wasserhaltig.

„Wie man aus dem angeführten Beispiele sieht, läßt sich die Anschauung chemischer Vorgänge, wenn sie auch keine unmittelbare sein kann, doch sehr gut vermitteln; zugleich aber findet man, daß es in den wenigsten Fällen möglich ist, aus der Beobachtung eines einzigen chemischen Vorganges, selbst unter Mithilfe des Verstandes, eine richtige Anschauung von dem Wesen des Vorganges zu gewinnen; in den meisten Fällen ist eine ganze Reihe von Beobachtungen und Schlüssen dazu nötig, gezogen aus Erfahrungen, die sich erst ganz allmählich im Laufe der Zeit entwickeln lassen, so daß es hier zu gar nichts führen würde, wenn man, wie dieses auf anderen Gebieten möglich ist, den Anschauungsunterricht von dem erklärenden trennen wollte; der Unterricht in der Chemie muß vielmehr ein fortdauernder Anschauungsunterricht sein, bei dem die Beobachtung mit der Erklärung immer Hand in Hand geht. Die Schwierigkeit liegt somit in der passenden Auswahl der Anschauungsobjekte und in der geordneten Aufeinanderfolge der Versuche. Der Weg kann nur der sein, daß er die Schwierigkeiten nach und nach zu heben sucht.

„Bei der Bearbeitung der ‚Materialien‘ ist nun folgendes Verfahren innegehalten[3]). Das Wesen der chemischen Veränderung besteht in der Zerlegung zu-

[1]) „Technik der Experimentalchemie für Lehrer und Studierende.“ (Leipzig 1881.) — Vgl. auch desselben Verfassers „Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre, für Volks- und Mittelschulen sowie Seminarien methodisch bearbeitet.“ 4. Aufl. (Leipzig, Voß, 1885.)

[2]) „Technik“ u. s. w.; Einleitung S. XXXII.

[3]) Arendt, Technik u. s. w., S. 181—184.

sammengesetzter Körper in ihre Bestandteile und der Verbindung einfacher Körper zu zusammengesetzten. Man beginnt nun mit solchen Veränderungen, die sich so der sinnlichen Wahrnehmung unterbreiten, daß aus dem Verlaufe und dem Ergebnisse eines beobachteten Vorganges auf das, was thatsächlich während desselben geschehen ist, geschlossen werden kann. Der weitere Fortschritt besteht nun darin, daß man auf Grund der so gewonnenen Erfahrungen weniger verständliche Erscheinungen zu begreifen sucht, und so fort bis zur völligen Klarlegung relativ sehr verwickelter chemischer Reaktionen, die man durch unmittelbare Beobachtung nimmermehr zum Verständnis der Schüler würde bringen können.

„Wird so unzweifelhaft die formale Bildung gefördert, so darf doch wenigstens die Volksschule nie die Rücksicht auf das Leben außer acht lassen. Diese bestimmt wesentlich die Auswahl der Stoffe. Es werden solche genommen, deren Trivialnamen, wie Sand, Thon, Soda, Pottasche, Glaubersalz, Bittersalz, Borax, Gips, Kalkstein, Marmor, Alaun, Kreide u. s. w. in der Regel die Garantie bieten, daß man es mit Stoffen zu thun hat, welche von altersher für die praktischen Zwecke des Lebens Verwendung gefunden haben. Die materielle Bedeutung dieser Stoffe für das gewerbliche und das Volks-Leben kann doch wohl kaum geringer angeschlagen werden, als die der meisten in den beschreibenden Naturwissenschaften vorkommenden Objekte. Der Lehrstoff der Materialien ist in sieben Stufen geteilt, welche den aufeinander folgenden Klassen einer gehobenen Volksschule (Mittelschule in Preußen) entsprechen."

Die erste Stufe, die zur größeren Deutlichkeit hier noch betrachtet werden soll, wird von Arendt[1]) im Überblick so geschildert:

„Das Wasser in seiner verschiedenartigen Einwirkung auf starre Körper macht den Anfang. Zunächst tritt es nur als indifferentes Lösungsmittel auf. Chemische Wirkungen fehlen noch gänzlich, aber die Aussicht darauf wird eröffnet. Anderseits wird durch Verdunstung und Verdampfung ein Ausgangspunkt für die Physik des Wassers gewonnen.

„Die Anschauungsobjekte gehören der geläufigen Vorstellungswelt des Kindes an. Während die einen dem alltäglichen Leben entnommen sind, vollziehen sich an den anderen die großartigsten Prozesse der Natur (Verwitterung der Gebirge, Bildung festen Schwemmlandes, Ackerboden), deren späteres Verständnis hier schon im Keime (!) vorbereitet werden kann.

1. Anschauungsobjekte: Kochsalz, Zucker, Sand und Thon.

2. Erscheinungen: Auflösen von Salz und Zucker in der Kälte und in der Wärme (bis zur Sättigung). Beobachtung der relativen Mengen beider u. s. w.

Verdunstenlassen der Lösungen in flachen Gefäßen. Beobachtung der Rückstände. Vergleichung mit den ursprünglichen Substanzen. Was hat sich dabei verändert? Nur die Form.

Aufrühren von Sand und Thon in Wasser; Stehenlassen. Beobachtung des Absetzens u. s. w. Was hat sich vom Sand und Thon geändert? Nichts.

Zusammenrühren a) von Zucker und Salz, b) von Zucker oder Salz und Sand, c) von Sand und Thon in Wasser. Untersuchung der Flüssigkeiten.

Aufrühren und Schweben feinpulveriger fester, unlöslicher Körper in Wasser. Schlamm, schlammig, aufschlämmen, Absatz, Bodensatz.

3. Erfahrungen aus dem gewöhnlichen Leben. Benutzung von Zucker und Salz. Vorkommen von Sand und Thon für sich oder gemischt im Ackerboden.

Benutzung von Sand zum Scheuern. Ritzen von Glas und Metallen, von

---

[1]) Arendt, Technik, S. 187 ff.

poliertem Holz durch Scheuern mit Sand; Lockerheit und mangelnder Zusammenhang des Sandes. Weichheit und Zusammenhang des Thons. Benutzung zum Ausstreichen von Fugen und zum Formen; Ziegel u. dgl.

„Am Ende der Stufe sind damit eine Reihe von Begriffen, Thatsachen und Gesetzen gewonnen, nämlich die Begriffe: Krystalle, Auflösen, Lösung, gesättigte Lösung, Verdunsten, Verdampfen, die Thatsachen, daß größere Krystalle durch langsames, kleinere durch rasches Verdunsten entstehen, daß Salz und Zucker in Wasser löslich, Sand und Thon dagegen unlöslich sind, das Gesetz, daß man einen unlöslichen Gegenstand von einem löslichen dadurch scheidet, daß man das Gemenge mit Wasser übergießt, den unlöslichen entweder absetzt und die Lösung nach dem Klären abgießt (dekantiert), oder abfiltriert — diese und noch mehr andere Begriffe, Thatsachen und Gesetze sind also das Resultat der ersten Stufe." [1])

Wir können davon absehen, die weiteren Stufen zu verfolgen, da das Gesagte schon völlig genügt, um zu zeigen, wie der Chemieunterricht der Vermittelung der Anschauung, und zwar der allereinfachsten, sich bedienen kann, um daraus durch ihrer Schwierigkeit nach sich steigernde Schlüsse chemische Erscheinungen verstehen zu lernen. —

Nach den Beispielen aus Botanik und Chemie mag als drittes ein solches aus dem Gebiete des Religionsunterrichtes genommen werden, und zwar nicht aus dem naheliegenden biblischen Geschichtsunterrichte, sondern aus der ferner liegenden Behandlung des Katechismus. Denn ein höheres und schwereres vermag ja doch der Unterricht nicht zu bieten, als das Verständnis der Beziehungen Gottes zu den Menschen. Selbst bei Behandlung dieses Geistigsten kann die Anschauung gute Dienste leisten, nicht nur durch bilderreich sinnliche Darstellungsweise des Lehrers, sondern auch durch manches andere Hilfsmittel der Anschauung. Höchst beachtenswerte Winke giebt in dieser Beziehung die schon in vierter Auflage erschienene kleine Schrift: „Katechetische Bausteine zum Religionsunterricht in Schule und Kirche", dargeboten von Dr. th. Leopold Schultze, Generalsuperintendent der Provinz Sachsen. 4. Aufl. (Magdeburg, E. Baensch jun., 1888.)

Ausgehend von dem scheinbar paradoxen und doch so richtigen Gedanken, daß der Katechismus in erster Linie erklären will, nicht aber erklärt werden, will Schultze den Katechismus durch den Katechismus erklären. „Zur Erreichung dieses Zieles kommt zweierlei in Betracht:

1) die richtige und vollkommen durchsichtige Gliederung des Textes;
2) eine organische Verknüpfung der einzelnen Hauptstücke in ihrer lebendigen Wechselbeziehung unter einander —

das eine, damit der Schüler zum vollen Verständnis, das andere, damit er zum freien Besitz des Katechismus gelange."

Als ein Beispiel, wie die Gliederung des Textes sich für das Auge sinnlich wahrnehmbar darstellt, geben wir umstehend Schultzes Gliederung des ersten Artikels [2]).

---

[1]) a. a. S. 203. 204.
[2]) a. a. O. S. 9.

Zweites Hauptstück.

Erster Artikel.

Ich glaube
an **Gott** den **Vater**, den **Allmächtigen**, **Schöpfer** Himmels und der Erden.

Was ist das?

I. Ich glaube, daß mich Gott
(a) **geschaffen** hat samt allen Kreaturen;
mir **Leib** und **Seele**
Augen, Ohren und alle Glieder
Vernunft und alle Sinne
gegeben hat;

(b) und noch **erhält** —;
dazu Kleider und Schuhe, Essen und Trinken, Haus und Hof, Weib und Kind, Acker, Vieh und alle Güter; mit aller Notdurft und Nahrung dieses Leibes und Lebens reichlich und täglich versorget, wider alle Fährlichkeiten beschirmet und vor allem Übel behütet und bewahret;

II. und das alles
(a) aus lauter **göttlicher väterlicher** Güte und Barmherzigkeit
(b) ohne all mein Verdienst und Würdigkeit.

III. des alles ich
Ihm zu danken und zu loben,
dafür zu dienen und gehorsam zu sein
schuldig bin.

Das ist gewißlich wahr.

In den Erläuterungen[1]) spricht sich Dr. Schultze über diese Gliederung folgendermaßen aus:

„Die Erklärung des ersten Artikels nimmt, entgegengesetzt derjenigen der anderen Artikel, den rückläufigen Gang: sie führt aus dem Vordergrunde der sichtbaren Welt in den unsichtbaren Hintergrund des Glaubens, von wo aus dann weiter die Tiefen des zweiten Artikels sich erschließen. Ich hoffe, daß die Gliederung das Richtige getroffen hat, und darf mich dafür auf Luthers eigene Andeutungen im ‚Großen Katechismus' berufen, speziell hinsichtlich des ersten Teils, der die Schöpfergnaden Gottes umfaßt. Ebenso klar ist die Untereinteilung desselben nach den Gesichtspunkten der ‚Schöpfung' (im eigentlichen Sinne) und der ‚Erhaltung'. Daß in den beiden Seiten der ‚Erhaltung' — der positiven und der negativen — die Vorsehung und Regierung mit inbegriffen ist, soll nicht bestritten werden; will man aber in dem Schlußpassus (‚wider alle Fährlichkeit ..... und bewahret') die ‚Regierung' als ein besonders über die Erhaltung noch hinübergreifendes drittes Moment angedeutet finden, so erscheint das mehr aus der Dogmatik als aus dem Text geschöpft, — zumal da die Regierung nach dem zweiten Artikel als Attribut des Sohnes in Betracht kommt (‚lebet und regieret in Ewigkeit'). —

„Im zweiten Teile der Erklärung wird dann die Quelle aufgedeckt, aus der die vorgenannten Schöpfergnaden fließen, — ‚daß wir daran spüren und sehen sein väterliches Herz und überschwengliche Güte gegen uns' (Gr. Katech.). Daß dieser Teil hiermit auf die Worte ‚an Gott den Vater' hindeutet, ist unzweifelhaft, wie denn beide Namen in dem ‚aus lauter väterlicher, göttlicher Güte' heraufklingen. Teil III ohne direkten Anhalt im Text zeigt endlich das heilige Dankopfer, zu dem die Vatergüte des Schöpfers die Kreatur verbindet; doch so, daß das kategorische ‚du sollst' des Gesetzes nun schon zu dem evangelisch bekennenden ‚ich bin es schuldig' sich verklärt hat."

Es leuchtet ein, daß durch eine solche Gliederung des Textes dem Lehrer eine Fülle trefflichen Materials erwächst zu einer anschaulichen Behandlung des Katechismusstoffes.

Aber nicht nur Verständnis dieses Stoffes, auch freier Besitz muß erstrebt werden. Ein solcher Besitz ist natürlich nur auf den oberen Stufen des Unterrichtes möglich. Dahin weist[2]) deshalb auch Schultze die zur Befestigung solches Besitzes gelegentlich — etwa einmal im Monat — zu veranstaltenden Übungen, denen er den bezeichnenden Namen „Wanderungen durch den Katechismus" gegeben hat und zu denen ihn die Erfahrung geführt hat, daß die Kinder meist den Katechismus wissen, ohne frei darüber verfügen zu können. Dr. Schultze stellt nun seine Wanderung so an, daß er ein einzelnes, möglichst bedeutsames Lehrstück zum Thema wählt und dasselbe nach seinen verschiedenen Beziehungen in einheitlich organischem Zusammenhange durch die gesamten Hauptstücke hindurch verfolgt. Um die Sache deutlich zu machen, geben wir die kürzeste seiner Wanderungen hier wörtlich[3]) wieder.

Thema: Danken und Dienen.

Es ist ein köstlich Ding, dem Herrn danken, liebe Kinder!

Darum kommt auch im Katechismus so viel vom „Danken" vor.

Frage: Wo steht das Wort zum erstenmal?

Antwort: Im ersten Hauptstück, im zweiten Gebot: „in allen Nöten anrufen, beten, loben und danken".

[1]) a. a. O. S. 13.
[2]) a. a. O. S. 37.
[3]) a. a. O. S. 26ff.

Fr.: Wofür haben wir ihm zu danken?
A.: „Für alles“.
Fr.: Wo steht das geschrieben?
A.: Im zweiten Hauptstück, im ersten Artikel.
Fr.: Mit welchen Worten?
A.: „Des alles ich ihm zu danken ..... schuldig bin“.
Fr.: Nenne „das alles“, was dort vorher aufgezählt ist!
A.: „Daß mich Gott geschaffen hat samt allen Kreaturen .... und alle Sinne gegeben hat und noch erhält .... und alle Güter“.
Fr.: Wie wird „das alles“, womit er Leib und Leben dir „erhält“, in zwei Worte zusammengefaßt?
A.: „Täglich Brot“.
Fr.: Wer hat es so zu nennen gelehrt?
A.: Der Herr Jesus im heiligen Vaterunser.
Fr.: In welcher Bitte?
A.: In der vierten Bitte.
Fr.: Was sind wir ihm deshalb — nach ebendieser Bitte — auch für das tägliche Brot „schuldig“?
A.: Daß „wir mit Danksagung empfangen unser täglich Brot“.
Fr.: Nun schon drei Hauptstücke, in denen vom „Danken“ gehandelt wird! Warum fehlt's dennoch so oft daran? ... Sage die ganze Erklärung der vierten Bitte!
A.: Gott giebt das tägliche Brot auch wohl ..., aber wir bitten in diesem Gebet, daß Er's uns erkennen lasse und wir mit Danksagung empfahen ꝛc.
Fr.: Was muß hiernach dem Danken vorangehen?
A.: „Daß Er's uns erkennen lasse“.
Fr.: Daran eben liegt's. Darum heißt ein dankbarer Mensch auch ein „erkenntlicher“ Mensch. Wer aber hat des Dankens nie vergessen?
A.: Der Herr Jesus.
Fr.: Beweise mir's aus dem Katechismus!
A.: „Unser Herr Jesus Christus, in der Nacht, da er verraten ward, nahm er das Brot, dankete, brach's“ ꝛc.
Fr.: Also nochmals ein Hauptstück vom Danken! welches?
A.: Das fünfte Hauptstück.

Von dem Danken findet sich ungesucht der Übergang zum Dienen, dessen Auftreten in den verschiedenen Geboten nachgewiesen wird. Alle Hauptstücke sind berührt, nur das vierte fehlt noch. Es tritt zum Schluß auf mit dem allerbesten Dank: der täglichen Reue und Buße.

Es mag bei diesen kurzen Proben bewenden, um zu zeigen, daß auch der Katechismus nicht nur anschauliche Behandlung verträgt, ja geradezu dazu auffordert.

Wir sind am Ende unserer Darstellung. Durch die Jahrhunderte hindurch haben wir die Anschauung im Unterricht begleitet und die wohl allgemein anerkannten Wahrheiten ans Licht treten sehen:

Die Erkenntnis der Worte ohne die Erkenntnis der Dinge ist kein nütze. (Luther.)

Die Menschen müssen so viel als möglich angeleitet werden, ihre Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen, sondern

aus Betrachtung von Himmel und Erde, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht bloß fremde Betrachtungen dieser Dinge und Zeugnisse von denselben. (Comenius.)

Die ersten Vermögen, die sich in uns entwickeln und vervollkommnen, sind die Sinne. Diese sollte man demnach zuerst kultivieren. (Rousseau.)

Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis. (Pestalozzi.)

Das ganze Geheimnis der Elementarmethode ruht in der Anschaulichkeit. (Diesterweg.)

Der Anschauungsunterricht ist keine Disziplin, sondern ein Prinzip. (Kehr.)

Druck der Engelhard-Reyherschen Hofbuchdruckerei in Gotha.

Geschichte des deutschen Unterrichts in der Volksschule

Gotha 1889